

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL
EM REDE (PROFLETRAS) – CAMPUS ITABAIANA

JOSÉ BARBOSA SANTANA

**O ENSINO LÉXICO-SEMÂNTICO DE ADVÉRBIOS:
LITERATURA E GAMES NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

ITABAIANA/SE 2018

JOSÉ BARBOSA SANTANA

**O ENSINO LÉXICO-SEMÂNTICO DE ADVÉRBIOS:
LITERATURA E GAMES NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão Final submetido ao
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional
em Rede (PROFLETRAS), da Universidade
Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto
Carvalho, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Marcó Drumond Alves
Marengo

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão Final intitulado “**O ensino léxico-semântico de advérbios: literatura e games no Ensino Fundamental II**”, foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. O trabalho foi aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros titulares:

Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo
Universidade Federal de Sergipe
Orientador

Profa. Dra. Elaine Cristina Silva Santos
Universidade Federal de Sergipe
Avaliador Interno ao Programa

Profa. Dra. Livia Márcia Tiba Rádís Baptista
Universidade Federal da Bahia
Avaliador Externo ao Programa

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de um processo de duração difícil, o que exigiu de mim muito equilíbrio e responsabilidade, tendo que dividir o tempo tão exíguo do dia a dia entre as aulas e tarefas do Mestrado, com a dura carga horária de trabalho como professor em sala de aula na rede pública de ensino e ainda reservar esse tempo com a família e os amigos. Enfim, não foi fácil chegar até aqui. Desde o processo seletivo, com a aprovação e agora findando o Mestrado, foi um longo percurso, com pedras no caminho, nada fácil, tampouco tranquilo. Mas, enfim, cheguei ao final de mais uma etapa na difícil arte de aprender.

Quero agradecer a todos e todas que me acompanharam nessa jornada, cada um com a sua parcela de contribuição, o que evidenciou cumplicidade e companheirismo.

A Deus, por me proporcionar saúde, parcimônia e equilíbrio nessa jornada.

À minha família, especialmente minha esposa Irene, minhas filhas Chiara e Clara Milena pelo incentivo, companheirismo e compreensão. Foram, são e serão sempre minha inspiração e razão de vida.

Aos meus colegas de Mestrado, especialmente os companheiros mais próximos, a exemplo de Sebastião, Silvânia e Vanúzia, amigos pessoais e companheiros de viagem. Meu reconhecimento.

Ao meu querido Professor orientador, Sandro Drumond Marengo, grande mestre na arte de ensinar, companheiro e parceiro nessa jornada. Minhas saudações e múltiplas homenagens!

À minha parceira querida de jornada, Silvânia, unida a mim em todos os momentos de construção deste trabalho acadêmico. Chegamos de mãos dadas!

Ao parceiro, colega e amigo e todas de as horas, Sebastião Carregosa. Sempre ao meu lado, irmão de longas datas.

Ao grande profissional e amigo, Marivaldo, parceiro e “arquiteto” na construção do jogo eletrônico. Meus agradecimentos pela paciência.

Aos demais professores do Mestrado: Prof. Carlos Magno, Prof. Ana Flora, Professor Beto, Professora Elaine Cristina, Prof. Derli, Prof. Jeane, Prof. Márcia Mariano, a todos meu muito obrigado pela solicitude e solidariedade frente às minhas dificuldades.

Aos meus colegas de trabalho, professores e funcionários, do Colégio Estadual Governador Roberto Santos em Paripiranga/BA e do Colégio Estadual Cleonice Soares da Fonseca em Boquim/SE, pela parceria e companheirismo. Obrigado a todos!

Aos meus pais, *in memorian*, que, com muita simplicidade souberam me mostrar o caminho do bem pelo exemplo.

À minha avó, Dona Josefina, *in memorian*, por ter me conduzido com sua simplicidade e amor.

À minha tia e “mãe”, Dona Anita; em nome desta, saudar às demais tias, tios, irmãos, primas e primos, sobrinhos. Obrigado por acreditar em mim!

Aos demais amigos e amigas, a todos que fazem parte do meu convívio, pessoal, social ou profissionalmente. Meu muito Obrigado.

À Universidade Federal de Sergipe (UFS), por ter nos aberto as portas do conhecimento e do saber acadêmico.

RESUMO

A proposta desse trabalho está voltada para o ensino da língua portuguesa, no que se refere aos estudos gramaticais, sendo a literatura o instrumento definitivo para a elaboração de um jogo eletrônico que, posteriormente, pretendemos que seja disponibilizado em forma de aplicativos de celulares e computadores. Nosso tema busca o ensino funcional de advérbios, com base em princípios léxico-semânticos de sinonímia e antonímia (MOURA; CAMBRUSSI, 2018), para alunos da educação básica. Nossa amostra populacional está delimitada no 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública estadual do município de Boquim, Estado de Sergipe. O nosso objetivo é a construção de um *game* (GEE, 2003), tendo por figura o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, para que os alunos possam reconstruir as bases adverbiais tendo em conta os seus significados gerados. Além do trabalho estrutural léxico-semântico (ANTUNES, 2009), o jogo aporta possibilidades de ampliar o repertório linguístico auxiliando, assim, no desenvolvimento da compreensão leitora e nos estudos de cunho gramatical de modo mais contextualizado. Nosso alicerce teórico também contempla Rojo (2012), Xavier (2013) e Leffa (2013), com conteúdos referentes à exploração de multiletramentos e tecnologias computacionais em sala de aula, Antunes (2007) e Bakhtin (2003), no que tange o ensino da língua em um contexto de interação, Travaglia (2006) e Neves (2002), que portam maneiras de ensino gramatical com vistas ao uso e, por fim, Ilari (2008) e Amaral (2016), que tratam da parte relativa à semântica lexical. Temos a perspectiva de que o produto em desenvolvimento traga aos alunos da educação básica, com um todo, oportunidades de interação para que alcancem não só o entendimento de usos da categoria gramatical de advérbios, mas também consigam compreender de modo mais adequado as ideias do texto literário. Dessa forma, em um *continuum* de compreensão, estaremos favorecendo o assentamento e espraçamento da educação linguística.

Palavras-chaves: Advérbios. *Games*. Léxico. Língua Portuguesa. Semântica.

SUMMARY

The purpose of this work is to teach the Portuguese language in grammatical studies, and literature is the definitive instrument for the elaboration of an electronic game that we intend to make available in the form of mobile phone and computer applications. Our theme seeks the functional teaching of adverbs, based on lexical-semantic principles of synonymy and antonyms (MOURA; CAMBRUSSI, 2018), for students of basic education. Our population sample is delimited in the 9th year of elementary school II of a state public school in the municipality of Boquim, State of Sergipe. Our goal is to build a game (GEE, 2003), with the story "Come and see the sunset", by Lygia Fagundes Telles, so that the students can reconstruct the adverbial bases taking into account their meanings generated. In addition to the lexical-semantic structural work (ANTUNES, 2009), the game provides possibilities for expanding the linguistic repertoire, thus helping to develop reading comprehension and grammatical studies in a more contextualized way. Our theoretical foundation also includes Red (2012), Xavier (2013) and Leffa (2013), with contents related to the exploration of multiletrations and computational technologies in the classroom, Antunes (2007) and Bakhtin (2003), regarding teaching of the language in a context of interaction, Travaglia (2006) and Neves (2002), who carry ways of grammatical teaching with a view to the use and, finally, Ilari (2008) and Amaral (2016), dealing with the part related to semantics lexical. We have the prospect that the product in development will bring to the students of basic education, with a whole, opportunities of interaction so that they reach not only the understanding of uses of the grammar category of adverbs, but also they can better understand the ideas of the text literary. Thus, in a continuum of understanding, we will be favoring the settlement and spreading of language education.

Key words: Adverbs. Games. Lexicon. Portuguese Language. Semantics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1. Problema	15
2.2. Questões de Estudo.....	18
2.3. Objetivos.....	19
2.3.1. Geral	19
2.3.2. Específicos	19
2.4. Justificativa	20
2.5. Contribuição.....	21
2.6. Games e ensino.....	22
2.7. Classes Gramaticais.....	24
2.8. Advérbios e bases adverbiais.....	25
2.9. Semântica: Sinonímia e Antonímia.....	29
2.10. Semiótica.....	31
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
3.1. A amostra populacional e o conto.....	35
3.2. A escolha do conto.....	35
3.3. A escolha do gênero conto de enigma / suspense.....	36
3.4. O jogo: a construção.....	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE A – TUTORIAL DO JOGO.....	48
APÊNDICE B – ETAPA 1: TRABALHO COM SINÔNIMOS.....	51
APÊNDICE C – ETAPA 2: TRABALHO COM ANTÔNIMOS.....	56
APÊNDICE D – ETAPA 3: TRABALHO COM O ENTENDIMENTO DO TEXTO.....	59

1. INTRODUÇÃO

O Mundo emerge para a contínua necessidade de inovações e transformações que atendam às necessidades de mercado. Profundas reflexões nos são propostas quando se remete à formação intelectual do sujeito no contexto de uma sociedade transfigurada e engajada no intento da mudança e da inovação. Remete ao educador a dura tarefa de compreender esse novo olhar da sociedade e para a sociedade. Portanto, o presente relatório atende à finalidade do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional (Profletras), que nos convoca a desenvolver possibilidades de práticas pedagógicas que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados no ensino fundamental.

Para tal, lançamos mão de elaborações conceituais e da proposta de intervenção em sala de aula que possibilite o aperfeiçoamento de ensino de formas e conteúdos que alarguem os horizontes e perspectivas da formação intelectual dos discentes. Por isso, nosso cerne está centrado em um ponto gramatical estabelecido nas diretrizes estaduais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental: sinônimos e antônimos de palavras da categoria adverbial. Nossa proposta léxico-semântica parte da articulação entre a literatura e o ensino de línguas, voltada para questões que, além da gramática, permeiam os letramentos digitais e literários em sentido lato sensu. Partimos do conto “*Venha ver o pôr do sol*”, de Lygia Fagundes Telles para a elaboração de um game que permita, além da ludicidade, a exploração de leituras (e adaptações sígnicas dela) e releitura do gênero em tela, adotando instrumentos pautados pelas concepções de multiletramento baseadas em Rojo (2012) e Xavier (2013).

Nesse contexto situado, compreendemos a abordagem do ensino de gramática para os dias atuais em conexão com preceitos multimodais, que nos apresentarão novos desafios para o desenvolvimento de uma competência gramatical que, na perspectiva de Perini (1985), se assenta na viabilidade de enxergar a gramática como um conjunto de hipóteses sobre o conhecimento que o falante possui da sua língua, dos seus processos mentais ou fisiológicos.

Acreditamos que tais desafios abrem novos vieses para a leitura e releituras de textos, inclusive os literários, que possam articular-se com os conteúdos gramaticais sem ver o objeto literário como mero pretexto para questões conteudísticas e estruturais da língua portuguesa. A perspectiva dos multiletramento, que pretendemos empregar na produção do game de conhecimento, emprega modalidades da língua escrita e oral, combinando elementos visuais e acústicos para formar hipertextos em uma perspectiva metalinguística crítica, que

compreenda interatividade, transgressão das relações de poder estabelecidas e linguagem fronteiriça e híbrida (ROJO, 2012, p. 23).

Então, cremos que nossa proposta se alinha com uma possibilidade de avanço naquilo que a escola tradicional (SOARES, 2012, p. 46) condiciona ser chamado de aula clássica de língua portuguesa, ou seja, aulas que se configuram num infindável exercício de ensinar a gramática pela gramática (ANTUNES, 2014, p. 29) relegando a leitura de literatura como mero pretexto para trabalhar palavras e frases descontextualizadas, com ênfase na estrutura e na forma linguística abordada nas gramáticas normativas e tradicionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do pressuposto de que é possível práticas escolares de uso da escrita e de leitura que favoreçam e estimulem a predisposição do jovem estudante a se integrar a um mundo globalizado pelas várias ferramentas de cunho tecnológico e entendendo que essa escrita e essa leitura são instrumentos balizadores por excelência para potencializar a competência da comunicação, da representação, da investigação e do saber, é factível acreditar em uma mudança de postura no lidar com a leitura e com a escrita no contexto escolar e fora dele, levando em consideração os vieses de cunho gramatical. Com objetivos sociais de interação bem definidos, os jovens podem estar sujeitos a se relacionarem com a informação que a escrita e a leitura trazem, por conseguinte, saborear o prazer da inserção do letramento, alijando o fracasso escolar, pessoal e profissional.

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 2004, p. 7).

Pela linguagem, é possível orientar atividades de leitura e escrita na escola e fora dela a partir do contexto do próprio leitor/produtor, o que implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais interagirem na produção ou construção de textos e contextos.

Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que permite a compreensão, que é ato ativo, que se confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido.” (KLEIMAN, 2006, p. 55)

Assim posto, práticas de leitura e escrita na escola e fora dela podem ser predisposições naturais, convergindo para um multiletramento em que atividades são realizadas, oficinas são planejadas de modo a imbricar informação e conhecimento significativo. A sala de aula é local privilegiado como ponto de partida para o desafio de se construir textos e contextos e serem construídos pelos diversos textos e contextos. Por isso, as relações de saberes com os saberes disciplinares precisam ser muito bem explorados pelos educadores e pelos mais variados agentes de multiletramento, seja na escola ou fora dela. Uma dessas possibilidades é dar ao jovem leitor/produtor o acesso à leitura, seja pela notícia de jornal, pela musicalidade, pela literatura, pelas artes diversas, pelos meios tecnológicos, enfim,

permitir o engajamento ao educando como protagonista na produção e recepção de textos nas mais variadas manifestações possíveis, levando em consideração também o conhecimento das várias instâncias gramaticais no embrião da língua do falante; propor-lhe reflexões sobre seus vários usos e (des) usos dessa gramática e ainda explicitar procedimentos metodológicos capazes de recuperar a essência crítica do ensino, por exemplo, do léxico e da semântica em convergência com os preceitos gramaticais, visando sua aplicação em sala de aula com o auxílio de uma ferramenta específica da tecnologia, aqui como produto definido – o *game*.

Dá um enfoque necessário às possibilidades de se construir produtos que valorizem a leitura e a produção no espaço escolar e fora dele, dando um viés de motivação por meio de elementos que estejam no círculo de interesse desse jovem. Acreditamos ser o caso de gêneros textuais sustentados em ferramentas de movimentos e de cores, expressivos elementos de comunicação em potencial, a exemplo dos celulares, computadores, *smartphones*, etc. São caminhos que clareiam os saberes multimodais, tão vivos no cotidiano deles. Necessário ainda o engajamento do professor pela intervenção apta a mediar as situações de leitura e escrita, estudos gramaticais no universo multimodal com objetivos pedagógicos bem definidos, bem claros, para que se tenha um aluno com potencial crítico, com percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística; capacitado leitor efetivo dos mais diversos textos representativos da nossa cultura, a exemplo da vasta literatura, seja ela brasileira ou não. Assim, também pode ser superada a responsabilidade dada ao professor de língua portuguesa, tão somente a esse profissional, a tarefa de atividades com textos e produção de escrita, o que confere problema de concepção e entendimento didático.

É comum outros professores, das mais diversas áreas, atribuírem às aulas de língua portuguesa a incumbência de resolver a questão da competência leitora e gramatical dos alunos. Outra questão aqui colocada, diz respeito à falta de estímulo de alunos e professores no envolvimento de ações específicas de leitura pelo mais variados problemas, desde a falta de estrutura das escolas, a exemplo de um lugar adequado como uma biblioteca, videotecas, laboratórios de informática, até mesmo acesso a livros paradidáticos. Por isso mesmo, insistimos na necessidade de projetos continuados e de envolvimento interdisciplinar de leitura, de produção e estudos gramaticais. Como dissemos acima, o caminho seguro para o estímulo às práticas de leituras e de absorção dos preceitos gramaticais esteja na tarefa de trabalhar textos variados e gêneros textuais imbricados na perspectiva multimodal. Trazer para o espaço escolar a multimídia, explorar, dentro dos limites possíveis esses recursos oferecidos pela tecnologia, associados à leitura de textos literários e não literários, podem ser estímulos naturais e proporcionar satisfação da leitura, de produção e de estudo da gramática. Nessa lógica,

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode...errar...parar de ler...discordar...não gostar...misturar...imaginar e sonhar
 (...) Abandonar a condição do
 aluno...aprendiz...ouvinte...criança...conceito...comportamento... para existir como
 pessoa e leitor. (SILVA, 1984, p.83)

Portanto, cabe aqui a reflexão de que podemos acreditar no potencial que tem a leitura na transformação necessária advinda da inquietação de alunos e professores numa relação de cumplicidade dentro e fora do espaço escolar.

Quanto ao ensino dos advérbios em uma perspectiva léxico-semântica, assentada na exploração de antônimos e sinônimos contextuais, abre espaço para interrelação do ensino de conteúdos ditos gramaticais com a leitura de textos no espaço escolar e fora dele. Vale ressaltar mais alguns desafios a serem superados, haja vista serem grandes as discussões dessas inserções, inclusive pela pouca materialidade de pressupostos teóricos e práticos de como o professor deve trabalhar a língua portuguesa como língua materna no ensino fundamental II, por meio de textos literários, dentro e fora do espaço escolar, sem que necessariamente sejam vistos estes últimos como meros pretextos para o ensino aprendizagem somente da gramática normativa.

Obviamente, sabemos que o estabelecimento de ferramentas de ensino que trabalhem a leitura de textos literários correlacionando-a com o ensino de gramática também é complicado, inclusive por conta da realidade estrutural de nossas escolas. Às vezes, o livro didático é a única ferramenta de leitura e nos traz sempre textos literários fragmentados, o que dificulta a visão da obra, do autor e até da característica da escola literária, além de conteúdos gramaticais em frases isoladas ou em trechos retirados de textos também isolados. Para superar tais obstáculos, reiteramos, mais uma vez, a necessidade do comprometimento de professores em busca de saídas plausíveis e factíveis ao menos para sanar a deficiência estrutural. Ir além do livro didático, ver os gêneros textuais os mais variados possíveis e pelas ferramentas tecnológicas disponíveis de acesso à leitura e ao ensino de gramática, fomentando e estimulando o desejo do aluno pela leitura e pela produção de textos literários ou não, dando sentido a esses textos e aos conteúdos gramaticais a partir do conhecimento, seja textual, intertextual e de mundo (KLEIMAN, 2006, 82).

É dada à leitura a liberdade e o prazer pela busca ilimitada do conhecimento significativo, do dialogismo em torno da aquisição desse conhecimento sistemático e organizado pelo universo escolar. Essa sedução deve começar no *locus* da escola pelo caminho seguro do

multiletramento e do uso intermitente dos mais variados recursos tecnológicos disponíveis, aqui justificamos a necessidade de uso de jogos eletrônicos (elementos de *games*) para a apropriação de conteúdos de gramáticas pelo viés funcionalista no uso da língua.

Nosso trabalho será desenvolver um game nos quais seus elementos sensibilizem e chamem a atenção dos estudantes, em um contexto lúdico, para a aprendizagem de sinônimos e antônimos de advérbios. O recorte para o uso da “gamificação” é motivacional e instigante para uma geração de estudantes acostumada ao contato com o ensino de língua portuguesa descontextualizada e desprovida de seu interesse. A apropriação do texto literário como estrutura para o uso de elementos de games pode ser um caminho eficaz para a conquista da conexão entre leitura e ensino de gramática no 9º ano do ensino fundamental.

Para Vigotski (2008, p. 33) “uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”. Assim, a ressignificação do estudo do léxico e da semântica, associada ao conteúdo de base adverbial dentro do conto “Venha ver o pôr do sol” - Lygia Fagundes Telles é, pois, salutar, quando se quer incorporá-la na estrutura multimodal. Aí está o elemento chamativo para impulsionar o estudo de gramática, aqui especificamente do léxico, da semântica e da base adverbial; também da leitura em sala de aula e fora dela, atrelar essa prática docente ao multiletramento pelas ferramentas das novas tecnologias e pela inserção dos diversos contextos da vida, para que a leitura e o estudo de elementos gramaticais da língua e a posterior confirmação desse conhecimento seja dotada de significação.

Ressignificar essa proposta da práxis docente numa perspectiva do multiletramento requer o condicionamento do conceito de gênero de texto, de gramática, do próprio léxico e da semântica, da base adverbial ou de qualquer dispositivo linguístico porque está voltado para o ensino, para fazer uma distinção na nomenclatura, já que ao se referir em gênero discursivo, por exemplo, retemo-nos à concepção epistemológica de Bakhtin (1992, p. 96) e, gênero textual, à concepção linguística do texto. Ambas extrapolariam o campo de estudo dessa iniciativa. Sendo assim, corroboramos com o que afirma Paviani (2011):

essa teoria abandona a noção de “tipo de texto” e adota a noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos, também chamados de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido. (PAVIANI, 2011, p. 64)

Tais conceitos associar-se-ão à perspectiva de multiletramentos de Rojo (2012, p. 116) e na aprendizagem hipertextualidade e multimodal de Xavier (2013, p 45).

A escola enfrenta atualmente o desafio não mais de convencer seus atores a apostarem nos recursos digitais. A grande meta agora é prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais. (XAVIER, 2013, p. 49)

Essa tese do autor nos convoca a trabalhar a leitura e o estudo de elementos gramaticais ou linguísticos, ressignificando o gênero numa perspectiva multimodal, focada no letramento digital, considerando a adoção de novas habilidades, a saber:

- a) Habilidade motora, para ligar computadores, tablets, smartphones, a fim de acessar jogos/games, navegar por sítios de internet, clicar em links e não se dispersar ou se perder;
- b) Habilidade mental, para fazer inferências e estabelecer relações entre textos, imagens, vídeos, sons;
- c) Habilidade para consumir criticamente informações, para produzir conclusões, sínteses e interpretações, antes de compartilhá-las em rede, oferecerá caminhos para o trabalho com o gênero em questão, como forma de desenvolver competência leitora.

Assim, corrobora-se com Thiollet (2012, p.14) sobre a base conceitual da pesquisa. Segundo ele:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLET, 2012, p.14)

Por isso, Thiollet (2012, p.33) diz que “podemos considerar que a pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação”.

Por esse viés, é possível colocar em prática a intenção aqui proposta. O caminho precisa ser definido pela pesquisa para elaboração de plano de ação focado na aprendizagem e gerador de produto a ser utilizado por docentes e operadores da área de linguagens.

2.1. Problema

É possível compreender pela lógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) que a leitura e o ensino de língua portuguesa são fundamentais na sala de aula, deve ser o fomento maior para a produção de textos, principal eixo da função comunicativa, da atualização e da razão linguística. Pois bem, a leitura e o ensino de língua portuguesa não devem ser um fenômeno idiossincrático, subversivo ou anárquico, devem obedecer a uma função lógica e reflexiva em que o leitor/produtor constrói sentidos e se constrói numa perspectiva dialógica e compartilhada. Vai além do ato de codificar ou decodificar sentidos. Mas, a realidade da sala de aula está bem distante desses conceitos. Há uma separação ilógica do estudante com a leitura e com o ensino de língua portuguesa, o que tem justificado a baixa proficiência, detectados em avaliações internas e externas, a exemplo da Prova Brasil, publicadas nos diversos meios de comunicação e afins. Há marcas claras do baixíssimo desempenho em língua portuguesa, seja pela leitura, produção ou gramática. Parece que a escola está completamente desconectada da realidade do nosso estudante. Nada chama a atenção desses educandos no contexto da sala de aula. Por outro lado, a sociedade da web apresenta-nos estudantes conectados em tempo integral e em constante interatividade, compartilhando opiniões, fazeres e saberes distantes da prática em sala de aula.

Essa realidade tem transformado os aparelhos celulares em instrumentos rechaçados no ambiente escolar, sobretudo pelo professor que ainda não se alfabetizou digitalmente. Está aí o cerne da questão. A escola precisa estar em rede, o professor precisa estar conectado à realidade do seu educando. Esse professor ainda está preso ao texto escrito como única modalidade de construção de letramento, o que representa um impasse para um ensino significativo, já que o campo de ação estudantil, via interatividade, extrapola o código escrito. Por isso, não se considera a realidade do (a) aluno (a), o que inviabiliza uma prática sustentada nos multiletramentos.

Por isso, o resultado da recorrente continuidade de dificuldades no ensino de língua portuguesa, com seus ensinamentos de leitura e do ensino de gramática desprovidas de uma nova ordem tecnológica, leituras e produção textual meramente livresco, ensino de gramática meramente tradicional, o que inviabiliza o desenvolvimento da competência do multiletramento como elemento de inclusão para o exercício da cidadania, mesmo com a leitura de gêneros textuais mais adequados para essa finalidade. Sim, o gênero “Conto” é uma das possibilidades de se buscar estabelecer um gancho entre leitura, ensino de gramática pelo

viés linguístico e letramento digital. Busca-se no tradicional um caminho para se chegar ao moderno multimodal.

Aqui, pretende-se, à luz de vários teóricos e pesquisadores no campo da linguística, avançar no trabalho com o estudo da língua e da linguagem, propondo uma progressão dialética no trato com as práticas docentes nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. É preciso superar o ensino de gramática normativa na escola como preocupação única e/ou exclusivas dessas aulas e suas inconsistências teóricas e fazer emergir a proposta de um trabalho com a gramática, não como conflitivo, mas como prática de uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico no uso da língua para se buscar compreender todos os fenômenos gramaticalizados ou não, fenômenos textuais e/ou discursivos.

Há, portanto, muito a se fazer para se dá uma nova roupagem à leitura e ao ensino de gramática numa perspectiva de multiletramento. Associar a leitura e o ensino de gramática pelo viés linguístico a textos multimodais (fotografia, cinema, vídeos, música, computadores, áudios, imagens digitais, etc.) não é nada fácil. Alguns desafios precisam ser superados, como já dissemos antes. Portanto, apresenta-nos as diretrizes hipotéticas que esta pesquisa pretende se debruçar. São eles:

- Como sensibilizar o aluno para o mundo da leitura e para o ensino de gramática pelo viés de uma concepção de língua como ação interlocutiva?
- Como convencer o aluno da importância da leitura como ponto de partida para a integração entre texto e gramática discursiva?
- Como lidar com estudantes nativos digitais, estando o professor em processo de alfabetização digital?
- Como associar a prática docente ao universo da horizontalidade hipertextual e do compartilhamento e interatividade constantes e simultâneos, próprias da realidade de jovens e adolescentes?
- Como o trabalho com o gênero de texto “Conto”, numa perspectiva voltada para os multiletramentos e a multimodalidade, contribui para a leitura e produção textual em sala de aula e fora dela?

- Como o uso de elementos de games (jogos eletrônicos) e de conhecimento de design de games pode estimular a aquisição proficiente do ensino de língua portuguesa como língua materna?
- Como mensurar todos os passos dados pelos estudantes numa situação de interação com o jogo/game?
- Como superar a dificuldade de alguns alunos não terem acesso às tecnologias?
- Como lidar com alunos que têm aversão às tecnologias?
- Como definir “os tempos” de aprendizagens no contexto do uso das tecnologias?

A Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996) é embasamento seguro para se compreender esses novos desafios quando nos aponta caminhos seguros no uso das mais diferentes possibilidades de contato com as mídias, sejam elas de massa e longo alcance, ou mídias de médio e pequeno porte de médio e curto alcance. O contato com essas mídias podem possibilitar o acesso aos mais variados gêneros textuais, bem como aos vários conhecimentos necessários de tópicos gramaticais ou da língua, o que pode fazer entender também a importância desses elementos e suas variáveis ou possibilidades de variáveis.

É a ideia de se extrapolar o universo da frieza do livro didático, da gramática normativa ou das famosas apostilas preparadas pelo professor. As TDIC's estão disponíveis e democratizadas como entretenimento, muitas vezes, mas como excelente ferramenta pedagógica a ser explorada pelo docente, seja no espaço escolar, dados as condições, ou fora dela a partir do domínio autônomo do seu estudantes e das quais ferramentas tecnológicas eles tenham acesso. A pedagogia do multiletramento tem fundamental importância nessa mudança de postura do professor e do aluno. Pode-se ler o mundo com um simples aparelho de celular em mãos. Essa possibilidade pode ser o ponto de partida para se ter um olhar diferenciado para as leituras de romances. Assim, pois, há possibilidades reais e factíveis de que esta proposta de trabalho percorra, na busca por aperfeiçoar o ensino de língua, a saber:

- a) do ponto de vista dos estudantes, a criação de pontes entre o letramento digital e o letramento cultural, de modo que se deve partir do letramento do aluno para o letramento da língua, com o desenvolvimento da competência leitora, ao adotar novos formatos, suportes e metodologias de ressignificação de leitura, do ensino de gramática e produção textual;

b) do ponto de vista de professores, avançar uma didática que, partindo do letramento alfabético, chegue ao letramento digital, multimodal, orientada pela introdução de uma pedagogia dos multiletramentos que dê suporte ao ensino de língua, porque carregada de importância para o educando.

Limites se apresentam como desafios, é preciso, no entanto, reconhecer a grande pauta, já que ainda é recente, no Brasil, a adoção de práticas docentes sob essa orientação, muito embora há muitos anos se vê estudantes interagindo, dentro e fora da sala de aula, mas sem a mediação docente e, muitas vezes, com a proibição intervencionista, ora do professor, ora de agentes da escola.

Essa mediação docente é de suma importância para a mudança de postura de toda a comunidade escolar na relação com os multiletramentos, haja vista as dimensões intelectual, emocional e comportamental dos envolvidos nesse processo. É um problema de formação docente histórico em nosso país. Essa realidade talvez se explique pela estrutura de ensino universitário ainda elitista, focado em formação eminentemente acadêmica e pouco focada no ensino, o que reforça a nossa responsabilidade em promover estudo que aponte caminhos para melhoria da prática docente.

2.2. Questões de Estudo

A sociedade em rede nos obriga a estar conectado também em rede. Esse é o desafio inicial para a inserção do multiletramento em nossa sala de aula e fora dela, com o trabalho de língua portuguesa nas séries do ensino fundamental. Desejar ter o aluno no mundo da nova ordem digital, é desejar também que o professor esteja na mesma lógica da ordem digital. É preciso e se faz necessário que professores de linguagens repensem seu trabalho docente. A mecânica da aula precisa mudar. A leitura, a produção textual e o estudo da gramática precisam assumir nova roupagem para se fazer valer nas mãos dos estudantes. A utilização de variadas ferramentas tecnológicas, novas estratégias de ensino são pontos cruciais para a mudança de postura na busca de se garantir o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa na construção do conhecimento verdadeiro e útil à vida social dos estudantes.

À luz de grandes pesquisadores nesse movimento inicial de letramento

(SOARES,1998); letramento digital (XAVIER, 2005, FREITAS, 2010); leitura multimodal (BRITO, SAMPAIO, 2013) e multiletramento (ROJO, 2012), esse projeto pretende ser eficiente e eficaz no desejo de mudança de postura no trabalho docente e com linguagens em sala de aula e fora dela. Ressignificar o “ensino léxico-semântico de base adverbial espaço temporal: Literatura e games no ensino fundamental II” numa perspectiva de multiletramento, estabelecendo relação da teoria leitora com uma prática social produzida por meio de instrumentos tecnológicos como elementos motivadores de leitura e para o ensino de língua portuguesa. Na prática, como objeto de aprendizagem, será proposta o uso de elementos de games (jogo eletrônico), tendo como estrutura o conto “Venha ver o pôr do sol, de Lygia Fagundes Telles, disponibilizado em aplicativos de celulares e em computadores na escola. Com o jogo em mãos, os alunos serão desafiados a passarem de fase, tendo como proposta a resolução de situações gramaticais e dispositivos da língua portuguesa. Concomitante à exploração da leitura do conto com seus nuances, devem-se explorar aspectos internos e estruturais e de conteúdos gramaticais, a exemplo dos elementos da narrativa e do léxico-semântico de base adverbial espaço-temporal; característica do gênero em análise; perspectivas sociais, geográficos, históricos, econômicos; além da tendência e escola literária a que pertence o gênero. Todo o processo de construção deste projeto terá um viés teórico e prático, com registro de todas as etapas para posterior análise de observação não participante e para que essa proposta seja efetivada.

2.3. Objetivos

2.3.1. Geral

Construir um jogo eletrônico para uso de elementos de games e de conhecimento de design, de modo a permitir a apreensão do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental a partir do multiletramento.

2.3.2. Específicos

- Possibilitar ao estudante acesso à leitura e ao ensino do léxico-semântico de base adverbial na disciplina de língua portuguesa a partir do multiletramento;

- Refletir sobre as condições de ensino de gramática e tópicos específicos da língua portuguesa pelo viés multimodal, propício ao exercício da cidadania crítica;
- Desenvolver autonomia no domínio de tópicos gramaticais numa visão funcionalista que valorize o potencial do falante/ouvinte/produtor;
- Geral autonomia intelectual ao discente a partir do processo de multiletramento;
- Incentivar a coletivização/divulgação das experiências com o uso das ferramentas tecnológicas na relação com o ensino de língua portuguesa (Compartilhar ideia e produção de ideias);
- Produzir outras possibilidades de usos de elementos de games para o conhecimento sistematizado pelo ensino de língua portuguesa.

2.4. Justificativa

O Ensino do léxico-semântico de advérbios: Literatura e games no ensino fundamental II está focado no ensino de língua e, marcadamente no trabalho docente de sala de aula e fora dela. Para tanto, usa-se o objeto de aprendizagem do uso de elementos de games (jogo eletrônico), tendo como estrutura o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles em conexão com a necessidade de contextualizá-lo ao formato do multiletramento do universo digital para se ressignificar o ensino do léxico-semântico e da base adverbial como conteúdos de gramática na disciplina de língua portuguesa. A proposta é dar-lhe nova roupagem, novo enfoque, utilizando as TDIC’s como mediadora da relação ensino aprendizagem num contexto totalmente sustentado pela velocidade e pela dinamicidade das ferramentas de tecnologias digitais. Quer-se o vislumbamento dessas ferramentas de cores imagens e movimentos para a contraposição da leitura fria, sem cor, sem movimento das leituras de livros didáticos e de análises de gramáticas dentro e fora das salas de aula. Ensino de língua na disciplina de língua portuguesa no contexto do letramento das novas tecnologias é fomento para grandes reflexões e transformações nessa relação de aquisição de conhecimento institucionalizado pelas escolas e nas escolas.

Pois é, os educadores que trabalham com a linguagem têm essas ferramentas disponibilizadas, mesmo que restritas à realidade de alguns alunos, mas de alguma forma, há ferramentas tecnológicas capazes de revolucionar o ensino de língua portuguesa. É o que se propõe nesse projeto!

Há, porém, de se considerar a lacuna evidente e clara no que se refere ao trabalho

em sala de aula com o uso de mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação e dos multiletramentos. Então, essa proposta é inovadora e propositiva no contexto escolar. Trabalhar com a língua materna é propositada no sentido de se poder explorar vários conteúdos subjacentes e que vão além da gramática normativa ou da gramática tida como único padrão, que desconsidera outras possibilidades de variação; todos eles ferramentados pelas tecnologias e inovações. Assim, busca-se dar vida às aulas de língua portuguesa pelo viés desse multiletramento.

2.5. Contribuição

A proposta elencada nesse projeto é salutar à medida que propõe um redimensionamento para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Deseja-se sair de uma gramática engessada e fria, da leitura do isolamento, da leitura enfadonha e individualizada para uma leitura e um trabalho com tópicos gramaticais numa perspectiva de multiletramento. Quer-se propor uma nova forma de ensino de gramática, de leitura, da leitura prazerosa e que esteja em consonância com o universo das cores e das imagens nas telas; quer-se extrapolar a capacidade do leitor/falante em ampliar suas leituras e estudos gramaticais ao contexto que o circunda; quer-se permitir o compartilhamento via rede da crítica produzida pelos próprios alunos; quer-se imaginar o leitor/falante dando movimento à sua imaginação; dando vida às personagens, aos ambientes, aos figurinos, ao pensar social da época narrada aos dias atuais; quer-se fomentar a habilidade de se transfigurar o conteúdo gramatical que atenda à demanda funcionalista; enfim, quer-se viralizar o ensino de língua portuguesa pelas redes sociais, diversificado pela mais variadas ferramentas tecnológicas possíveis à realidade do aluno. Pelo exposto, considerando o tempo presente e, por conseguinte, os dilemas da prática docente nessa conjuntura, espera-se que esta pesquisa possa oferecer suporte para reconciliação professor-aluno, no que se refere à metodologia de ensino aceita por estudantes.

Isso implica proposição de uma prática multiletrada, que valorize os saberes da juventude e possa mediar a construção de fazeres, letramentos críticos. Assim, espera-se contribuir com o ensino de língua portuguesa, que carece de metodologia apropriada para o trabalho em sala de aula, focado em contextos e suportes reais de circulação neste século XXI.

2.6. Games e Ensino

Criado em 2003, pelo programador inglês Nick Pelling (*apud* ALVES, 2014), a expressão “gamificação” (*gamification*) ganha notoriedade quando se fala da necessidade de uso de elementos de games e de conhecimento de design como possibilidade de interação, por meio de jogos eletrônicos, e de norteamento na relação ensino/aprendizagem, seja no espaço da sala de aula ou fora dele. De modo que esse termo é diluído no contexto da educação como propulsora de uma sociedade contemporânea que emerge para um contexto de diversidade cultural e de multiletramento tão valorizada pelos chamados nativos digitais. Dispositivos eletrônicos como o celular, smartfone, tablets, notebooks, computadores; acesso à internet, capaz de ilimitar a velocidade das informações, tem fomentado e alterado as relações no processo de ensino aprendizagem e aberto espaço para sua inserção em qualquer planejamento da ação docente. É a chamada cultura digital, o que obriga educadores a repensar suas práticas pedagógicas, convergindo com as ferramentas que ora definem as novas tecnologias e levantando hipóteses e desafios para a melhoria do fazer docente num viés de multiplicidade e possibilidades de construir e reconstruir os saberes notoriamente elencados na formação do discente.

A fácil interação desses diferentes dispositivos tecnológicos tem alterado as rotinas engessadas dos vários espaços escolares e aberto possibilidades de conjugação entre cultural digital e educação, o que garante a presença dessas inovações educacionais e alargar pesquisas para o uso da gamificação aplicada ao fazer docente. A práxis tem sido ressignificada e enriquecida, dando novo alento ao contexto multicultural e dos multiletramentos. A sala de aula não tem sido a mesma coisa. Novos desafios são tangentes a todos que compartilham desse *locus* de aprendizagem. Gestores, professores, profissionais da educação, alunos e comunidade escola têm se rendido às possibilidades de se trabalhar na educação com as tecnologias digitais.

Ademais, cabe aqui justificar este projeto quando se deseja criar um objeto que se materializa num jogo eletrônico capaz de absorver um conto literário como estrutura básica e definitiva para se trabalhar com o ensino da língua portuguesa num propósito funcionalista que veja o falante/produtor potencializado em dinamizar as relações do conhecimento intrínseco ao conteúdo programático e disponibilizado para o estudo sistemático, seja pela leitura, pela produção textual ou mesmo pelo ensino específico de gramática. Neste projeto, especificamente, pretende-se trabalhar com o ensino do léxico semântico de base adverbial espaço-temporal, imbricando literatura, gramática e games no trabalho com alunos do ensino fundamental da escola pública.

Os videogames são uma janela para um novo tipo de intimidade com máquinas, que caracteriza a cultura de computador nascente. O relacionamento especial que os jogadores estabelecem com os videogames tem elementos comuns a interações com outros tipos de computador. O poder dominador dos videogames, o seu fascínio quase hipnótico, é o poder dominador do computador. As experiências de jogadores de videogame ajudam-nos a compreender esse poder dominador e algo mais. No fulcro da cultura de computador, está a ideia de mundos construídos, governados por regras. Utilizo o jogo de videogame para iniciar um debate sobre a cultura de computador como uma cultura de regras e simulação. (TURKLE, 1989 apud LUCENA, 2014, p. 58-59)

Ao propor trabalhar com o uso de elementos de games e de conhecimento de design de games (jogo eletrônico), pretende-se motivar o aluno; desafiá-lo a desvendar os mistérios propositados no jogo, despertando seu real interesse pelo ensino da língua portuguesa, de modo a se permitir essa ressignificação do processo de ensinagem. Assim, pois, desejam-se resultados concretos na mudança comportamental do educando frente à necessidade de aquisição do conhecimento de modo significativo. Para tal, cabe ao professor “gameficar” suas aulas, de modo a permitir o envolvimento pela motivação intrínseca, natural e autêntica do aprendiz ao lidar com o conhecimento de sua língua materna. Portanto, educar na era da conectividade, é um desafio emergente para qualquer educador.

A era das conectividades é a própria era das colaborações, do fazeres coletivos, dos entusiasmos em pesquisar e compartilhar descobertas. Daí que uma certa euforia diante da produção e difusão de saberes nos enche de alegrias e expectativas. As alegrias decorrem da quebra de fronteiras, do fim do isolamento onde antes cada um se fechava, do adeus ao mundo binário, cheio de certezas e valores estáveis e mumificados. As alegrias são vivenciadas com intensidade nos fazeres colaborativos e dinâmicos, onde cada um se coloca sedutoramente num mundo marcado pelas complexidades e pelas diversidades. (LUCENA, 2014, p. 76)

Por outro lado, é desafiador também para o professor, que precisar se capacitar tecnologicamente a fim de fazer valer a força do uso de elementos de games e de conhecimento de design de games em seu planejamento e de execução pedagógica. “Gamificar” as aulas de língua portuguesa requer muito compromisso e foco desse profissional; necessita, pois, conhecer o universo de seus alunos e atrelar seus anseios ao universo do padrão tecnológico e inovador. Aprender e ensinar em meio a esses recursos passa a ser a mola-mestra dessa relação de ensino aprendizagem.

Portanto, com o uso de elementos de games e de conhecimentos de design de games há a certeza do convencimento de que é possível a aprendizagem significativa do ensino de língua portuguesa pelo caminho dos multiletramentos, permitindo ainda ao educando a experimentação da importância da colaboração e trabalho em grupo, desenvoltura e maior facilidade de expressão comunicativa, facilmente compreende comandos, o que

permite elaborar com mais facilidade estratégias e execução das tarefas exigidas, além de superar desafios e equacionar problemas, viabilizando maior capacidade na tomada de decisões dentro e fora do universo do uso de elementos de games (jogo). Nesse interim, os estudantes captam pelo jogo significados e conceitos de modo diferenciado, o que pode possibilitar compreensões diversas, além daqueles, por ventura, abordado no chão da escola ou mesmo além desse espaço privilegiado. É a socialização compartilhada pela comunidade escolar e do seu entorno, sem limites geográficos definidos. Porquanto, como atividade lúdica, o uso de elementos de games e de conhecimento de design de games (jogos eletrônicos) se apresenta como dispositivo privilegiado e mediador do espaço educativo. Aos participantes desse contexto tecnológico e inovador, suscita o despertar pelo desejo e interesse, enriquecendo suas possibilidades e melhores condições de observação, a capacidade de estabelecer comparações, conexões e o despertar para a sua plena autonomia, entre outros vieses por meio de posturas inovadoras.

2.7.Classes Gramaticais

Por entender que a língua portuguesa é um objeto de estudo essencialmente desafiante, especialmente quando se leva em consideração o estudo de gramática em sala de aula no ensino fundamental II, propomo-nos apresentar alguns caminhos para se alcançar êxito na atividade docente do chão da escola. No geral, a gramática normativa nos apresenta divisões para “facilitar” seu estudo, a exemplo da Fonética/Fonologia; Morfologia; Sintaxe e Semântica.

Aqui, pois, interessa-nos mais precisamente uma breve análise das classes gramaticais ou classes de palavras estudadas na Morfologia que trata da estrutura, formação e classificação das palavras de maneira isolada, sem levar em consideração a função que pode exercer dentro de uma frase, oração, período, parágrafo ou mesmo o texto. Elas são agrupadas metodologicamente em dez classes de palavras ou classes gramaticais: Substantivos (nomeia seres em geral); Artigos (determina ou indetermina o substantivo); Adjetivos (qualifica o substantivo); Pronomes (substitui ou acompanha o substantivo); Numeral (quantifica); Verbos (atribui ação, estado ou fenômeno da natureza); Advérbio (modifica um verbo, um adjetivo ou o próprio advérbio); Preposições (liga palavras ou dois termos de uma oração); Conjunções (Liga palavras, grupos de palavras, orações, períodos ou mesmo parágrafos – conectivos); Interjeição (exprime sentimentos e emoções).

O ideal seria que as classes gramaticais pudessem ser compreendidas levando em conta seus aspectos paradigmáticos quanto em seus aspectos sintagmáticos por veicularem sentidos mais amplos, tanto na análise de uma estrutura de paradigmas ou de sintagmas.

Baseando-nos no conceito que Margarida Basílio (2009, p. 13) nos traz, entendemos que a morfologia é a disciplina da linguística que descreve e analisa os processos e regras de formação e de descrição das palavras, sua estrutura interna, composição e organização dos seus elementos constituintes. Em síntese, estuda a palavra do ponto de vista da forma.

Já Mattos (2002, p. 59) no traz a ideia sobre a gramática clássica, em que a morfologia se concentra na flexão. Nesse caso, o objeto de estudo passa a ser o paradigma ou mesmo esquemas de variações de forma do vocábulo na expressão de categorias gramaticais. Mais na frente, a palavra deixa de ser a unidade mínima de análise linguística, passa a reconhecer elementos formativos como raiz e a desinência. Para o estruturalismo, há a herança do desmembramento da palavra, estabelecendo o morfema como unidade básica da morfologia. O morfema passa a ser o objeto de estudo como unidade básica da morfologia dentro do estruturalismo. Aqui, portanto, explicitamos algumas complexidades, como exemplo, do estudo da morfologia no âmbito teórico.

2.8. Advérbios e bases adverbiais

Pela tradição gramatical especificamente da categoria advérbio e das bases adverbiais, ora à luz do modelo da gramática tradicional, como exemplo Cunha e Cintra; ora à luz do postulado funcionalista, como Exemplo Maria Helena de Moura Neves, tentando considerar os pressupostos da gramaticalização, principalmente em relação à instabilidade dessa classe aqui em análise, levando ainda em consideração pressupostos quanto aos aspectos sintáticos e semânticos, configurando pelas suas diferenciações grupos de palavras diferentes, devido à sua diversidade quanto à natureza e origens. Aqui, por uma questão metodológica, não adentraremos em suas especificidades a partir da ideia de heterogeneidade do advérbio e das bases adverbiais em princípio pela sua natureza – alguns de origem nominal, outros de origem pronominal. Afastaremos-nos, pois, dos vários fatores consagrados pela tradição gramatical que podem nos levar a noções em certa medida obscuras em relação ao conceito, seja do advérbio, ou mesmo as bases adverbiais. Mattoso Câmara, em *Estrutura da Língua Portuguesa* (1999, p.77) defende que as palavras estão divididas em nomes, verbos e pronomes pelos critérios sejam semânticos, sintáticos e mesmo morfológico. Câmara diz:

“O advérbio é nome ou pronome que serve de determinante a um verbo”. Alguns advérbios, segundo ele, podem qualificar ainda mais um adjetivo. Como se vê, muitas são as questões que podem demandar nas análises seja do advérbio ou mesmo da base adverbial.

Intencionamos pontuar somente algumas observações de caráter geral, apenas o necessário à sua introdução como base para a exploração no jogo/game. O desafio aqui é correlacionar o contexto de ensino da língua portuguesa entre gramática da norma e uma gramática da variação marcada pela instabilidade do advérbio ou bases adverbiais, analisada especificamente no conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lydia Fagundes Teles, e perceber como se transpõe essa classe de palavra ou classe gramatical, seja nos pressupostos da gramática funcional, que concebe a língua em uso ou interação a partir das necessidades reais dos falantes/produtores ou ouvintes /leitores ou mesmo nos pressupostos da gramática tradicional que categoriza o advérbio ou base adverbial em situação fixa e descontextualizada para o estudo de gramática no ensino fundamental II. Como estratégia metodológica, optou-se por uma análise que parte da definição de advérbio ou bases adverbiais de Cunha e Cintra

(2007) e pela gramática de uso de Neves (2000), podendo ainda trazer contribuições de Bagno (2011), ILARI (1990) e CASTILHO (1987).

A gramática tradicional de Cunha e Cintra (2007), por exemplo, traz como definição para os advérbios como sendo modificadores do verbo e podem reforçar o sentido dos adjetivos e dos próprios advérbios, podendo ainda modificar toda uma oração. Quanto às bases adverbiais, essa gramática as denominam como sendo locuções adverbiais – conjunto de duas ou mais palavras que funcionam como advérbio. De regra, as locuções adverbiais formam-se da associação de uma preposição com um substantivo, com um adjetivo ou com o próprio advérbio. Traz ainda a classificação para os advérbios: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, afirmação, tempo. A Nomenclatura Gramatical Portuguesa – NGB (que se refere ao conjunto dos vocábulos estabelecidos para uso na gramática. Tem por objetivo padronizar a nomenclatura gramatical de uso em nosso país, nas escolas e na literatura didática) - acrescenta ainda três outras espécies: Advérbio de ordem, de exclusão e de designação. Os dois últimos, segundo Cunha e Cintra (2007), foram incluídos pela Nomenclatura Gramatical Brasileira num grupo à parte, inominado, em razão de não apresentarem as características normais de advérbios, quais sejam as de modificar o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio, a exemplo das palavras chamadas ²denotativas. Configura ainda a gradação dos advérbios em grau comparativo, superlativo e suas possíveis flexões. A respeito dos advérbios formados com o sufixo *-mente*, destacam apenas o uso recorrente desses advérbios em nossa língua, o que, por exemplo, numa frase com dois ou mais advérbios terminados em *mente* modificando uma mesma palavra, pode-se tornar mais leve o enunciado, quando se junta o sufixo apenas no último elemento.

Para Neves (2000, p. 235), O advérbio se conceitua por ser uma palavra que se

junta ao verbo, e ainda a um adjetivo ou a outro advérbio, para (exprimindo as circunstâncias da ação) determinar-lhes ou modificar-lhes a significação. Do ponto de vista morfológico, o advérbio é uma palavra invariável, apesar de se encontrar, raramente, restritos de advérbios flexionados em gênero e número que se referem a qualificadores, pertencem a um registro mais distenso e são considerados erros pela gramática normativa; Do ponto de vista sintático, o advérbio é uma palavra periférica, isto é, funciona como uma espécie de satélite de um núcleo(o advérbio ou a base adverbial são periféricos em um sintagma, incidindo sobre seu núcleo- um constituinte. Apresenta-nos ainda as subclasses do advérbio ou bases adverbiais: modificadores, não modificadores; modo; mobilizadores; circunstanciais e os juntivos anafóricos. A autora nos traz contribuições com o uso de advérbios ou bases adverbiais em textos escritos para a Gramática do Português Falado (GPF). Segundo ela, essa classe é privilegiada à medida que se manifesta em processos importantes de estruturação na base do enunciado e da enunciação. Destaca ainda a importância do advérbio ou da base adverbial como característica marcante na expressão oral como "veículo de comunicação usado em situações naturais de interação social do tipo de comunicação face a face", o que ocorre regularmente nos vários diálogos entre as personagens principais do jogo, Ricardo Raquel.

No conto "Venha ver o pôr do sol, de Lydia Fagundes Teles, adaptado ao jogo ora apresentado neste trabalho acadêmico, há uma preocupação, reforçada pelos usos de advérbios ou bases adverbiais, de "segurar" presente a situação de enunciação, de se aproveitar a situação viva, como também a presença do falante e do ouvinte. Como são deslocáveis numa oração, os advérbios ou bases adverbiais podem circunstanciar mais liberdade no ato de produção da escrita ou da fala, o que pode garantir maior autenticidade aos aspectos estruturais de uma narrativa, por exemplo.

De certo modo, nas gramáticas normativas tradicionais há uma espécie de consenso em torno da caracterização geral do advérbio e das bases adverbiais como palavra ou expressão modificadora fundamentalmente do verbo, acrescentando outras possibilidades, as de modificar adjetivos, advérbios ou mesmo orações. Já os estudos linguísticos partem geralmente da análise em torno da heterogeneidade dos advérbios ou das bases adverbiais. Fica clara a necessidade de se distinguir para o uso do advérbio ou da base adverbial como categoria gramatical – nessa situação, obedecem a critérios exclusivamente semânticos, muito próximo à linha tradicional, mas nem sempre contemplada pela Norma Gramatical Brasileira (NGB); e como categoria funcional – esta por representar uma função que determinada expressão ou sequência desempenha na oração ou situação de enunciação. Os diferentes autores e gramáticos entendem que as definições sobre essa classe gramatical são imprecisas e

complexas por si só. Como principal causa, podemos citar o fato de que várias palavras podem exercer funções sintáticas similares.

Em qualquer circunstância de comunicação, faz-se necessário potencializar nosso estudante a desenvolver sua competência comunicativa, que ele seja capaz de utilizar a língua de modo variado, que possa produzir diferentes efeitos de sentido e adequação às diferentes situações de interlocução efetiva, seja na oralidade ou na escrita. A preocupação aqui é a de que o estudo de gramática seja mais um instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nos alunos de língua materna, especialmente no ensino fundamental II. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem que os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (PCNs, 1998, p.19).

Assim, pois, a linguagem precisa ser vista como mola mestra no processo exclusivamente de interação humana como proposição bem definida do discurso que precisa chegar no outro, e do outro vir até nós. É uma via de mão dupla que garante o contexto da enunciação. Cabe tão somente à escola cuidar da ensinagem da língua materna que esteja voltado para produção e interpretação de textos como atividade metalinguística que seja também instrumento de apoio para as várias possibilidades de discussão dos aspectos da língua viva que devem ser selecionadas e ordenadas, seja pelo material didático ou de escolhas suplementares de materiais pedagógicos de apoio pelo professor para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, o que justifica tratar o ensino de gramática como substancial, desde que não esteja desarticulado das práticas de linguagem, a exemplo da orientação dos próprios PCNs:

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constantes dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes gramaticais com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como os advérbios e suas classificações, como as conjugações de verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramáticas, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades

apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos (PCNs, 1998, p.29).

Por fim, à guisa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é possível depreender a ideia do quão se faz necessário o entendimento das concepções teóricas que circundam o ensino de gramática em sala de aula, especificamente aqui no ensino fundamental II. O ensino da classe gramatical dos advérbios traz esse desafio para a definição de metodologias a serem utilizadas. A clara manifestação de que essa classe de palavra pode ser vista pelo viés da subjetividade manifestada na construção do sentido do texto escrito ou oral, e que se manifesta, como já dissemos, como classe privilegiada, uma vez que nela se manifestam processos importantes para a definição e estruturação de enunciados, o que possibilita entendimento garantido do enunciado.

2.9. Semântica: Sinonímia e Antonímia

O enfoque do estudo semântico (estudo do significado, do sentido e da interpretação do significado de uma palavra, signo, frase ou expressão.) nas atividades do ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental II, especialmente nas relações de sinonímia e antonímia, tem facilitado o processo de entendimento na relação texto/interpretação à medida que potencializa operadores argumentativos e de intervenção do leitor para com o texto lido ou produzido, além de propiciar maior reflexão com o uso da gramática em sala de aula, seja no plano fonológico, morfológico, sintático ou mesmo semântico.

Por entender que a principal função de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos, e que é uma atividade essencialmente humana e de inclusão quando combina significados coletivos e são compartilhados, mas que também pode ser de exclusão quando são manipulados pelo produtor com intenções e interesses meramente particulares ou reduzidos a determinados grupos. Assim, a linguagem deve ser objeto de atenção e de estudo sistemático nas salas de aula. A concepção de ensino, presente em materiais didáticos disponíveis, deve pautar a prática de docente de qualquer professor de língua portuguesa, desde que promova a leitura, interpretação, e produção de textos e sentidos que garantam proficiência ao aluno nas práticas comunicativas do seu cotidiano. Que essas práticas se estabeleçam efetivamente nos diferentes espaços e convívios sociais do educando. Essa concepção de ensino precisa ir além da tão fadada memorização automática, seja de conceitos, regras ou preceitos gramaticais consagrados ou não. Por conta dessa preocupação é que os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preceituam que “o ensino de língua portuguesa, hoje, deve estar pautado, na busca de desenvolver no aluno múltiplas possibilidades de expressão linguística, capacitá-lo como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos da nossa cultura e seu senso crítico”. (PCN+, p.55).

É sabido que as práticas e metodologias nas aulas de língua portuguesa tem melhorado substancialmente à luz de novas propostas, como também se percebe intensa repaginação dos materiais didáticos disponíveis, especialmente do livro didático. Professores têm se mostrado atentos ao estudo e práticas advindas da educação linguística. Com isso, a semântica passa a fazer parte do “menu” do planejamento e estudo desse professor, o que pode dar alento às inovações no estudo e aplicação de conteúdos gramaticais.

A Semântica invariavelmente permite aos usuários de uma língua potencializar sua capacidade cognitiva de perceber sentido e significados nos enunciados por eles produzidos ou lidos e que estão presentes em nossa sociedade, por vezes até como instrumento de manipulação e interesses e também de exclusão. A valorização das discussões, seja ela no campo da semântica ou mesmo no campo da pragmática, é substancial no sentido ainda de redimensionar, como já dissemos, o ensino da língua materna dedicado ao processo de enunciação do sujeito em práticas discursivas através, por exemplo, dos vários gêneros textuais, seja no contexto linguístico ou extralinguístico, o que pode favorecer a construção, reconstrução ou mesmo desconstrução de modelos já definidos ou consagrados.

Como vertente do estudo da semântica, temos a sinonímia, tão complexa por tratar especificamente com os significados. Ilari e Geraldi (1987, p. 42) definem sinonímia como identidade de significados. Categorizam a sinonímia lexical, levando em consideração a relação de significado entre palavras e pressupõem existir o mesmo referente, o par de palavras precisa ter o mesmo sentido para serem consideradas sinônimas, precisar ser verdadeiras ou ambas falsas, a depender da circunstância ou contextos. Podem ser trocadas uma pela outra sem que se altere seu sentido no contexto em que é utilizada, podendo demonstrar, em alguns casos, especificações de uso. Cabe tão somente ao usuário da língua a escolha ou definição no uso do sinônimo mais adequado para atender à sua finalidade de comunicação; A sinonímia estrutural está relacionada à construção estabelecida pela estrutura gramatical das sentenças escolhidas pelo usuário da língua, envolvendo aspectos vivos na enunciação, como por exemplo, as vozes verbais, elementos de comparação, formas de nominalização, etc..., o que vai depender sempre das escolhas desse usuário em potencial.

Outra vertente da semântica dá conta da antonímia. Sua definição está na mesma

linha de raciocínio da sinonímia, resguardada, porém, a ideia em que as palavras ou o par de palavras precisam ter sentido e significado opostos, ou sentidos e significados contrários. Pela dinâmica do usuário da língua, a antonímia pode trazer sentidos e significados opostos de várias formas, a depender do contexto ou da situação de enunciação, mesmo porque existem palavras que não possuem um oposto verdadeiro. Por extensão, a antonímia pode revelar sentido de contradição, quando não se revelam compatíveis simultaneamente e nem nas mesmas circunstâncias, cabendo aos envolvidos no ato de comunicação perceber e interagir com as intenções postas, o que pode ser usada como instrumento do discurso extralinguístico.

Abordar as relações da sinonímia e antonímia como vertentes da semântica arrefecem os estudos tradicionais da linguagem quando tratam a língua como um fato em si, sem levar em consideração as condições de produção. Bagno (2001, p. 36) traz sua contribuição “a consideração conjunta de sintaxe-semântica-pragmática permite uma visão articulada, tridimensional dos enunciados linguísticos”, o que nos dá a certeza do cuidado que se deve ter com enunciados sintaticamente iguais, mas que podem apresentar diferenças no aporte semântico ou pragmático.

2.10. Semiótica

Compreender os fenômenos do cotidiano requer percepção da realidade que nos circundam, muitas vezes sem que não nos dê conta dos procedimentos gerados pelo nosso cérebro para a compreensão desses fenômenos tão corriqueiros e naturais. Entre esses procedimentos, pode-se citar a capacidade de comunicação dada ao homem, por vezes num grau de dinamicidade e complexidade jamais perceptíveis. Com a devida necessidade de incorporar e mentalizar entendimentos os mais espontâneos possíveis, é que evidenciamos a Semiótica – Teoria Geral dos Signos – para melhor dar sentido às coisas, especialmente em tempos de mídias digitais interativas que invadem todos os espaços do cotidiano dos nossos estudantes. Pelas várias ferramentas tecnológicas disponibilizadas, passamos a entender a real dimensão do quanto é necessário dominar e entender essa profusão de linguagens múltiplas sendo criadas e desdobradas numa velocidade estonteante. Por isso, cabe sim uma análise firme sobre como vem se dando esse processo de criação de signos, capaz de gerar novas significações, novos contextos, uma nova realidade.

Ao professor de língua portuguesa, pela semiologia, é possível desenvolver metodologias ou mecanismos capazes de interacionar com os fenômenos comunicacionais criados a partir do contexto dessas ferramentas tecnológicas à disposição dos estudantes, a

exemplo da internet e da Web. Com estudos sobre Semiótica, é possível sim desenvolver novos métodos para apropriação dos fenômenos de comunicação contemporânea.

Segundo Peirce, a Semiótica estuda o mundo das representações da linguagem. É a ciência dos signos e dos processos significativos ou semiose, que ocorrem na natureza e na cultura. Comumente definida como ciência dos signos ou, de uma forma mais geral, ciência da semiose e da significação. É uma atividade de compreensão do que se apresenta à mente como obscuro ou surpreendente, furtivo, privado de categorias que o enquadrem; do que se apresenta à mente não só como um sentido escondido a ser descoberto, mas sobretudo como um sentido possível a ser construído. Peirce ainda diferencia o estudo que faz da Semiótica, partindo sempre do objeto, de sua representação que é sempre o signo e do representante, para quem o signo fará sentido, a exemplo dos diagramas e das metáforas. Diferente se vê na teoria da Semiologia linguística que traz pressupostos de origem saussureana, quando o signo é a união de sentido e da imagem acústica, concebendo-se uma relação didática entre significado e significante. Aí temos um plano de expressão quando escrevemos ou pronunciamos uma palavra, chamado de significante, levando em conta o som ou pelos traços da escrita, enquanto o significado traz o plano do conteúdo, ou seja, o que a palavra quer dizer.

Longe de ser uma ciência aplicada, a Semiótica é formal, abstrata e tem por objetivo a investigação de todas as linguagens, especialmente as linguagens no contexto das ferramentas tecnológicas disponibilizadas aos estudantes, bem como o exame dos modos de constituição e domínio de todo e qualquer fenômeno de produção de significado e de sentido. Normalmente estudamos os signos de maneira controlada, a exemplo de desenhos, sinais, discursos, filmes, fotos, etc. Mas, sem se esquecer de que eles são essencialmente dinâmicos, mutáveis e de um processo de aceleração inimaginável. Um signo tem um significado agora diferente de ontem e será diferente talvez a alguns minutos subsequentes. A depender do lugar e do contexto, podem apresentar significados diferentes, como também existem signos únicos para muitas interpretações e uma mesma interpretação para muitos signos diferentes. São, portanto, mutáveis.

A semiótica tem por finalidade o exame dos processos de significação dos textos, para mostrar o que o texto diz, que sentidos produz e com que procedimentos linguístico-discursivos constrói os sentidos. [...] Para explicar os sentidos do texto, a teoria semiótica examina, em primeiro lugar, os mecanismos e procedimentos de seu plano de conteúdo. O plano de conteúdo de um texto é por ela concebido, metodologicamente, sob a forma de um percurso gerativo. (BATISTA, 2016, p.73)

Imaginemos então a dinamicidade das ferramentas tecnológica, a exemplo da Web, como espaço midiático propício a essas constantes mutações que nos ambientes de blogs, sites, portais, aparecem todos os dias e mudam a todo momento. É desafiante, pois, como fenômeno de comunicação, compreender a composição estrutural, por exemplo, de um blog, com seus vários e mutáveis signos formadores de linguagens como: textos, palavras, tarjas coloridas e

multidimensionais, fotos, desenhos gráficos; recursos sonoros, imagéticos e verbais; ícones que se transformam em símbolos e tantos outros...

Essa operacionalidade configurativa dos signos é o que permite o jogo de significados que certas representações passam a ter em nossas mentes, a partir da plasticidade com que as mídias usam as linguagens, compondo mensagens constitutivas do discurso publicitário para as marcas. (NICOLAU, 2007, p.5)

As ferramentas digitais como fenômeno de comunicação moderna parecem bastante propícias ao estudo da Semiótica, a exemplo de um jogo/game, por trazer nesse contexto um número bem significativo de linguagens e suas facetas, por uma trazerem ícones representativos de uma realidade virtual, virtualização essa da linguagem que fecha um ciclo importante na constituição das imagens no âmbito da nossa cultura.

Por fim, a Semiótica propõe a máxima vigilância no que tange aos processos cognitivos de interpretação e os utiliza como processo de transformação. A forma que podemos dar aos artefatos e à experiência é a esma interpretação que damos aos desejos assim como damos um ideal social.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção iremos apresentar os procedimentos metodológicos para a confecção de nosso produto pedagógico.

3.1. A amostra populacional e o conto

A amostra populacional está centrada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da rede municipal do município de Boquim/SE. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa, com abordagem qualitativa, que permite o planejamento e a produção de um objeto de aprendizagem – jogo.

O jogo tem seu planejamento e construção sustentados na produção de sentido, pois no ato de jogar os discentes têm a possibilidade de ler o conto *Venha Ver O Pôr Do Sol*, de Lygia Fagundes Telles. Esse texto literário faz parte do livro *Venha Ver o Pôr do Sol e Outros Contos*, publicado em 1988.

A história do conto se centra no casal Raquel e Ricardo, que eram namorados, e, depois de algum tempo, eles terminam o namoro. Ele, inconformado com a separação, resolve convidá-la para um último encontro em um cemitério abandonado. Chegando lá, ele executa a sua vingança: tranca a ex-namorada em uma tumba e a abandona lá para que morra.

3.2. A escolha do conto

Para que um gênero da vontade dos alunos fosse escolhido, aplicamos, primeiramente, um questionário com uma pergunta fechada na turma do 9º ano. Assim, primeiro foi questionado sobre que tipo de gênero, dando as opções: contos, crônicas, poemas, romances e peças de teatro. Obteve-se a escolha: contos. Em seguida, preparamos outro questionário dando ao aluno a alternativa de escolha do tipo de conto: contos de fadas, contos fantásticos e contos de enigma/terror. O resultado obtido foi contos de enigma/terror.

As narrativas de enigma se caracterizam, entre outros elementos, por apresentar

um crime ou um mistério a ser desvendado. Por último, apresentamos alguns títulos de contos de enigma/suspense para que os alunos escolhessem o que mais lhe chamava atenção.

As opções foram: Farmacêuticos, Formigas, O Homem das Lacraias, O Enigma de Pelúcia, Venha Ver o Pôr-do-sol, O Mistério da casa Mágica e A Pousada Abandonada. A escolha foi: Venha Ver o Pôr-do-sol, de Lygia Fagundes Telles.

3.3. A escolha do gênero conto de enigma/suspense

Como já fora relatada, as experiências docentes com o ensino de língua portuguesa em sala de aula tem sido desafiadora a qualquer profissional de linguagens, dado às suas especificidades e contradições, especialmente quando se trata de leitura, interpretação de textos, produção textual e no trabalho com a gramática. Em muitos casos, o ensino de língua portuguesa ainda continua sendo em caminhado em sala de aula de maneira tradicional, materializando-se no ensino de palavras, frases isoladas ou conteúdos gramaticais tradicionais. Todo trabalho de língua portuguesa em sala de aula deve ser permeado pelo envolvimento ativo do aluno, seja com a leitura, com a interpretação de texto, com a produção textual e mesmo com o estudo de gramática. Entendendo, pelas várias experiências circunscritas, que o melhor caminho seja pelo viés dos diferentes gêneros textuais discursivos. Aqui, propõe-se como foco um gênero discursivo de pequena narrativa, o conto de enigma/suspense, por ser atrativo em sua essência consagradora e que, por isso, pode despertar no aluno o interesse e aguçar sua curiosidade, muito apreciado pelos adolescentes do ensino fundamental II, tipo de narrativa que seduz pelo desconhecido e que surpreende e fascina o leitor, o que pode colaborar e muito para o domínio da leitura, da interpretação, da produção e do ensino de gramática no contexto do texto trabalhado. De acordo com Antunes (2009, p.201) o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. Corrobora com a ideia do contato firme, já no ensino fundamental, do aluno com textos literários, buscando a sedução pelo prazer da leitura e do trabalho com a gramática a partir da leitura. Evitando-se assim, o exercício das práticas de leitura e de produção por meio de palavras ou frases isoladas, bem como o texto apenas como pretexto pra se trabalhar a gramática tradicionalmente incorporada há séculos na sala de aula.

Com o objetivo de preparar o aluno, a escola tradicional baseia o ensino de língua e, em decorrência dele. O de escrita, na mera repetição de sílabas, palavras, frases, exercícios gramaticais, entendendo a língua (objeto de conhecimento) como um sistema de padrões fixos imutáveis, algo pronto, enclausurado nas regras e estruturas de gramática normativa. Na ênfase da escrita por meio de repetição e do treino, compreende-se o aluno como sendo receptáculo, ser passivo de quem se espera apenas a devolução do fixado e exigido na escola. (QUIRINO, 2003, p.279).

Portanto, novos preceitos devem ser experimentados em sala de aula. No trabalho com a linguagem a partir do gênero conto de enigma/suspense, deve surgir e aflorar a necessidade de relação entre os sujeitos, sendo, portanto, um fenômeno social, estabelecido pela interação social, quando o sujeito torna a língua real, considerando sempre os aspectos sociais, históricos e o contexto de produção e reprodução em que se está inserido.

A partir dos preceitos de Bakhtin (1992, p. 49), entende-se a importância dos gêneros discursivos (gênero textual) e, por isso também, deva ser trabalhados no contexto da sala de aula. Bakhtin vê como gênero discursivo toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, determinada pela sua situação de comunicação, sua finalidade comunicativa, sua temática e suas condições de produção e circulação. Os gêneros textuais em sua diversidade de produção circulam em nossa sociedade, presentes no dia a dia, seja na escola, em casa, no trabalho, nos points, enfim, espalhados em todos os lugares.

O Conto é uma obra de ficção científica que cria um universo de seres e acontecimentos, de fantasia e imaginação. Como todo texto de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista, ambientalização, espaços/tempos e enredo. Classicamente, diz-se que o conto se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, o conto tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. Num romance, a trama desdobra-se em conflitos secundários, o que não acontece com o conto. O conto é conciso.

Como aqui foi escolhido um conto de enigma/suspense, “Venha Ver o Pôr do Sol, de Lydia Fagundes Teles, traz um texto ficcional, que tem por finalidade emocionar, entreter, divertir. Há um narrador em terceira pessoa, destinado ao público jovem em geral, com tema de cunho social, enredo estruturado em introdução, desenvolvimento da narrativa, complicação, clímax e desfecho. Texto relativamente curto, condensado/adaptado e apresentando poucas ações e tempo e espaços reduzidos. A narrativa se estrutura de modo a criar expectativa e suspense. Os ambientes retratados são sombrios, acalentado pelo escurecer de uma tarde, macabros, mórbidos, povoado por indivíduos melancólicos, pessimistas, individualistas, sem perspectivas, decadentes. Traz com traço marcante usos de palavras

nominais fortes, ora com substantivos, verbos tangitivos, adjetivos, advérbios ou bases adverbiais, de modo a definir bem toda a estrutura configurada na narrativa do conto, mas assegurado sempre por uma linguagem padrão, mas de fácil entendimento por seus leitores.

Como personagens principais, Ricardo e Raquel dominam todas as cenas e diálogos presentes no conto. Em torno deles dois, o narrador constrói toda a sua peça narrativa em terceira pessoa, pois esse narrador não é personagem, apenas narra com equilíbrio de quem vê e sente os acontecimentos narrados, é o que podemos chamar de narrador observador/onisciente. O enredo e a trama dão-se a partir de um encontro de recém ex namorados num cemitério, no final de uma tarde, quando os dois discutem a relação passada e presente, carregado de suspense sobre a real intenção do personagem Ricardo, aparentemente bem intencionado e que mostrava seu desejo de ter Raquel de volta em seus braços, demonstrava estar com o coração despedaçado com a perda dela como sua namorada, como se quisesse que o encontro reascendesse o sentimento de Raquel por ele, para que os dois pudesse ter uma nova chance, mas que, com o desenrolar, mostra-se um ser frívolo, misógino, repugnante, vingativo. Inicialmente, ele falando dos seus ente queridos ali descansando eternamente, passa a fazer reflexões profundas sobre o próprio espaço do encontro, dos que ali descansam e sobre a própria morte, demonstra preocupação em que aquele encontro pudesse ter acontecido em seu apartamento, com as devidas desculpas, faz referências sobre as condições tristes daquele local e de sobremaneira elogia a beleza singular dela. Ela, na inocência das reais intenções dele, reclama do local escolhido por ele, faz referência ao ciúme do seu atual namorado, sugeriu que Ricardo estivesse maluco, faz referência à sua magreza, mas acaba atendendo ao seu jogo psicológico e se depara com uma situação para ela inimaginável quando chegam a uma capela também abandonada onde supostamente estariam os restos mortais da família de Ricardo. Adentram e ela se depara com a escuridão do mausoléu e lá descobriu com a iluminação de um fósforo ter sido enganada pelo seu ex, assim definindo seu clímax, com um final bastante pesado, ficando ela presa por Ricardo naquela capelinha, abandonada por ele num sentimento de pura vingança planejada, cabendo ao leitor chegar às suas conclusões, pois a autora deixa a história em aberto, não deixando claro o que exatamente aconteceu com Raquel após ter sido aprisionada naquele local sombrio. Pela estrutura adaptado do conto ao jogo/game proposto neste trabalho acadêmico, ao jogador(a) é dada a oportunidade de ele modificar seu final. Para tal, cabe a ele(a), responder corretamente as questões propostas, superar as fases e chegar ao final com a possibilidade de se definir um rumo definitivo para Raquel a partir de sua prisão.

Para este trabalho acadêmico, usou-se o conto “Venha Ver o Pôr do Sol”, de Lydia Fagundes Telles, adaptado à estrutura de um jogo/game, dividido em três etapas em que o

jogado é convidado a interagir com toda a estrutura do conto e sendo desafiado a sequenciar essas fases, respondendo especificamente as questões gramaticais de conhecimento de advérbios ou bases adverbiais com suas classificações, sempre no contexto do conto adaptado ao jogo e numa perspectiva interacionista em que o conhecimento gramatical ajuda o jogador na compreensão da lógica do texto, identificando seus aspectos estruturais e interpretativos. Ao se observar a existência de advérbios ou bases adverbiais, o jogador tem o facilitador para sequenciar as etapas e ainda compreender melhor os aspectos interpretativos intra e extra textuais.

Perpassa aqui o desejo da transposição de diversos autores, professores, enfim de estudiosos da nossa língua materna que ensejam conceber o trabalho de língua portuguesa que veja no texto o melhor caminho para o ensino de língua pelos subsídios teóricos e práticos, em consonância com concepções atuais de ensino. Portanto, a escola desse conto de enigma/suspense deu-se exatamente por acreditar que estes despertem interesse nos alunos adolescentes do ensino fundamental II, aguçam sua curiosidade e os divertem, adaptado à estrutura de um jogo/game como ferramenta fundamental à prática docente de sala de aula.

3.4. O jogo: a construção

A primeira etapa se destina ao trabalho com advérbios e bases adverbiais com foco na relação semântica da sinonímia, proporcionando ao educando perceber que a palavra tem uma funcionalidade dentro de um contexto. Até porque toda atividade de linguagem é irremediavelmente contextualizada. O uso de sinônimos como vertente da semântica pode facilitar o entendimento profundo da estrutura textual dado ao aluno a partir do jogo/game, além de propiciar reflexões de aspectos sociais a partir da visão de mundo trazida pelo leitor para interpretar a adaptação do conto no jogo/game. O estrato da sinonímia como aspecto semântico é elemento constitutivo de sentidos expressos ou implícitos subjacentes na estrutura e intenções do texto em análise.

Para criação do jogo de modo a atender o estudo léxico-semântico dos advérbios e das bases adverbiais, na relação direta com sinonímia e antonímia, pensou-se em três etapas interligadas com dependência entre elas, de modo a possibilitar a compreensão do conto como um todo. Pensou-se em etapas para melhor entender a concepção de que o ato de jogar não tem objetivo compensatório, mas como elemento de progressão para o entendimento de texto de modo a ampliar seu vocabulário e inferência que garanta interação na relação entre o jogador e o texto lido.

Para viabilizar o jogo/game, foi necessário tecnicamente adaptá-lo, desde que se priorizasse a estrutura mínima de garantia do percurso de ações no enredo do conto original ora apresentado. O Trabalho com o conteúdo gramatical no jogo não é permeado pelo modelo de gramática tradicional, longe disso, a intenção é justamente fazer com que o jogador possa dialogar com o texto e seus enunciados, numa perspectiva reflexiva e dinâmica dentro de um modelo da língua em uso.

Pelo jogo, o jogador precisa conduzir a protagonista Raquel em determinado percurso, definindo etapas com enunciados e perguntas de cunho gramatical sobre a semântica de advérbios e bases adverbiais, com três possibilidades de respostas e após acerto desse jogador, o enunciado reescrito. Ele precisa reconstruir os vários sentidos da narrativa adaptada ao conto, para que garanta ao final do jogo, recontar, levando em conta a manutenção da estrutura básica do texto com começo, meio e fim. Na perspectiva do gênero digital, pelas imagens estáticas, móveis, sons e movimentos, o jogador acompanha e ressignifica todo o conto. Nesse momento, garante-se plena interação entre leitor, texto lido e interpretado. Nessa dinâmica, cumprimos com a função interativa e modificadora no trabalho de ensino da língua portuguesa.

A personagem principal do conto adaptado ao jogo/game é Raquel que, a convite do seu ex-namorado, chega ao local onde os dois marcaram o encontro, um cemitério. Raquel e Ricardo então passam a construir diálogos ao longo de todo o texto. Especificamente, nessa primeira fase, assegura esse diálogo desde a chegada em frente ao cemitério até o portão de entrada, postulando questões gramaticais de conteúdo adverbial ou base adverbial na relação com a sinonímia. O jogador precisa manipular as ferramentas do jogo para responder as questões propostas num cenário de obstáculos a serem ultrapassados, com adaptações de signos do texto do conto para imagens em movimento, o que justifica a ideia de que o uso de elementos de games/jogo, tendo como estrutura o conto *Venha ver o Pôr do Sol*, de Lygia Fagundes Teles, em conexão com a ideia de se trabalhar conteúdo gramatical num formato de multiletramento do universo digital para ressignificar o ensino do léxico-semântico e de base adverbial, têm favorecido o processo de ensino da língua de forma motivadora, dinâmica, na figura do sujeito/jogador que precisa manipular todas as ferramentas do jogo para fazer valer seu domínio, seja dos aspectos estruturais do texto adaptado, perpassando pelo domínio de conteúdos gramaticais e o universo interpretativo de cunho social que circunda o conto em análise.

Ainda nessa primeira etapa, há um foco específico com base no estudo da semântica do conteúdo gramatical dos advérbios pelo viés da sinonímia de modo a propiciar ao jogador lidar com a palavra e seus sentidos construídos a partir do contexto do próprio jogo.

A adaptação do cenário inicial permite, por exemplo, à personagem Raquel, antes de chegar em Ricardo, ultrapassar os obstáculos e que fosse capaz de fazer relações de sentidos paradigmáticos com os léxicos escolhidos e selecionados a partir do conto. Ao aluno, é oferecida a oportunidade de lidar com as inferências e associações de cunho semântico, pois as opções apresentadas se fazem numa sequência organizada com um sinônimo e um par de antônimos. Ao superar os obstáculos iniciais da ladeira tortuosa, a exemplo da necessidade de entrar nas casas, livrar-se de morcegos, baratas e cobras, pular muros, matos e pedras, Raquel chega ao portão do cemitério conduzido por Ricardo, quando o jogo passa a veicular a sua característica marcante com os seguidos diálogos entre as personagens em foco, abandonando o discurso indireto do narrador e inserindo o discurso direto dos dois personagens. Esse diálogo começa exatamente em frente ao portão quando Raquel e Ricardo se cumprimentam e ele a convida para adentrar.

Na sequência, já na parte interna do cemitério, inicia-se a segunda etapa com a continuidade da transformação do conto, explorando imagens, sons e movimentos dos personagens, evidenciando-se a descrição de espaço e tempo na dinâmica do jogo, dando ao jogador a possibilidade de refazer o percurso da protagonista de acordo com o conto original, de modo a garantir sua compreensão e domínio pleno do texto lido. Ainda nesse cenário interno do cemitério já descrito anteriormente, Raquel segue Ricardo, repetindo a necessidade de ultrapassar os mesmo obstáculos de antes: pedras, matos rasteiros, morcegos, baratas, cobras, etc. Ao se aproximar de Ricardo, o jogador passa a responder às questões propostas na estrutura do jogo. Nessa aproximação de Ricardo, o jogador deve ainda perceber uma caixa com textos e perguntas que é lançada na tela do jogo e após leitura, terá que responder às perguntas relativas ao uso de antônimo no contexto do léxico-semântico dos advérbios ou bases adverbiais. Respondendo corretamente, o jogador passa a ter acesso à escrita do texto original com os advérbios e bases adverbiais explorados no conto, mesmo porque nessa etapa, os diálogos não apresentarão os advérbios ou bases adverbiais, haverá lacunas que deverão ser preenchidas exatamente com a resposta semanticamente mais apropriada ao contexto do texto. Nessa etapa, o foco permanece nos antônimos e o trabalho dado ao jogador passa para o uso de um antônimo e dois sinônimos, ainda na perspectiva da semântica do reconhecimento de sentidos distintos e de ideias para o léxico selecionado no conto. As inferências contextuais continuam tendo grande valor e importância para o entendimento da relação paradigmática do valor semânticos das palavras escolhidas e selecionadas. Ao final dessa etapa, Raquel é comovida e convencida a entrar no jazigo dos supostos ente queridos de Ricardo. Por fim, o jogador a conduz diretamente ao interior desse local.

Já na parte interna do jazigo, considera-se aqui a terceira etapa do jogo, quando o jogador conduz a protagonista a acompanhar Ricardo. Nesse interim, reaparece nova caixa na tela com perguntas, diálogos e possíveis respostas que exploram a interpretação de cunho social e literário. Antes do aparecimento da caixa de textos com perguntas, diálogos, o jogador perceberá que Ricardo sai do espaço a espreita, deixando Raquel trancafiada no jazigo. É nesse momento que o jogador, respondendo corretamente às questões proposta nessa etapa, terá a possibilidade de modificar o final do conto, por exemplo, libertando a personagem de Raquel da prisão e dando-lhe verdadeiramente a oportunidade de ver o por do sol aliviada daquele calvário ora imposto pelo seu ex namorado.

Por fim, em todas as etapas, explorou-se a dinâmica da ferramenta tecnológica com o propósito de ressignificar o trabalho de língua portuguesa ao focar a relação da semântica dos advérbios ou bases adverbiais quando o aluno pode desenvolver habilidades e competências para a percepção dos efeitos de sentido do conto decorrente da relação com a sinonímia e antonímia desses advérbios ou bases adverbiais selecionadas no conto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, espera-se que esta proposta de trabalho nessa modalidade seja um alento para aqueles que acreditam que é possível um trabalho docente voltado para uma práxis de entendimento e debates em torno da necessidade de uma renovação dos procedimentos em sala de aula ao lidar com questões de texto, da gramática, do léxico, da semântica e da base adverbial propositados na estrutura de um conto para se avançar nas questões metodológicas e de aplicação prática no ensino de língua portuguesa.

Especificamente, pretendeu deter-se às questões do ensino de gramática na estrutura de um conto, por meio de um jogo/game, de modo a se promover, além das experiências vivenciadas, reflexões sobre o potencial significativo desses games no ambiente da sala de aula e fora dele, também como prática interdisciplinar, o que pode ocasionar maior interesse dos estudantes, diferentes tipos de atitudes, níveis de interação e de se mexer com a ludicidade. Outrossim, essa inserção pode ainda formatar um contexto de estudo qualitativo no lidar com a linguagem, especialmente quando se trata de estudantes-adolescentes do ensino fundamental II. É uma perspectiva de movê-lo para o exercício dinâmico da cidadania, de se fomentar a ativez de seu próprio aprendizado, que ele seja autor de sua própria história e multiplicador de novos conhecimentos advindos de suas múltiplas experiências.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____, Marcos, 1961. **Gramática pedagógica do português brasileiro/Marcos Bagno**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BASÍLIO, Margarida, M.P. **Morfologia: uma entrevista com Margarida Basílio**. ReVEL.V.7, M.12, março de 2009. ISSN 1678-8931. Disponível em: [www.revel.inf.br].
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de M. **Semiótica e cultura: dos discursos aos universos construído**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª. ed. rev. E ampl. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRITO, Francisca Francione Vieira de; SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. **Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever**. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456>>. Acesso em: 08 de abril de 2018.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**, 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTILHO, Ataliba T de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1.ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **Para o estudo das unidade discursivas em português falado**. Campinas, 1987. Mimeografado.
- CEREJA, Wiliam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2005.
- CUNHA, Celso. **Nova Gramática do português contemporâneo/Celso Cunha e Luís F. Lindley Cintra**. – Rio de Janeiro: Nova fronteira. 1985.
- FREITAS, Maria Teresa. **Letramento Digital e Formação de Professores**. Disponível em:<<http://www.sigaa.ufs.br/sigaa/portais/discente/discente.jsf>>. Acesso em: 17 de março de 2018.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa.** Disponível em: < <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1308>>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____, Rodolfo; GERALDI, João Wandelely. **Semântica.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. de (Org.) **Gramática do português falado: a ordem.** Campinas: EDUNICAMP, 1990. V.1.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 2.ed. Campinas, Pontes, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos.** In: CUNHA, C.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.) **Abordagens metodológicas em estudos discursivos.** São Paulo: Editora Paulistana, 2010. ISBN 978-85-99829-47-9. Disponível em: <http://eped.fflch.usp.br>. Acesso em 10/04/2017.

LUCENA, S. **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação/** Simone Lucena organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2014.

Maria Tereza Arruda Campos (coord.) [et al.]. **Português – Vozes do mundo 2: literatura, língua e produção de textos /–** 1. Ed. – São Paulo : Saraiva, 2013.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional.** 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MEC/INEP. **Inep apresenta Resultados da prova Brasil.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/inep-apresenta-resultados-da-provabrazil2015>>, Acesso em: 26 de maio de 2018.

MEC/INEP. **Matrizes de Referência.** Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/Mat_LP_EF%20\(1\).pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/matriz_competencia/Mat_LP_EF%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 de maio de 2018.

MOURA, Heronildes. **Uma breve história da linguística/ Heronildes Moura, Morgana Cambrussi** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (coleção de Linguística)

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de uso de português/ Maria Helena de Moura Neves.** – 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Os advérbios circunstanciais de lugar e tempo.** In: ILARI, R. (Org.), **Gramática do português falado: os níveis de análise linguística.** Campinas: EDUNICAMP, 1992. V.2.

NICOLAU, Marcos. **Comunicação neurocientífica: a ação da semiótica das marcas na mente e no cérebro dos consumidores.** Disponível em: www.insite.pro.br / Revista Temática/ Edições Anteriores/2007.

QUIRINO, R.B. A escrita na escola e a constituição da subjetividade. In: Línguas & letras. Vol. 2 e 1, nº 6 e 7, 2002/2003. Cascavel: Edunioeste, 2003.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** 2. Ed., São Paulo: Perspectiva, 1990.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola.** Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/portais/discute/discute.jsf>>. Acesso em: 17 de março de 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Produção de leitura na escola: Pesquisas x Propostas.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1984.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 07 de abril de 2017.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. N. 25 Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782004000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma.* São Paulo: Loyola, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino.** Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TUTORIAL DO JOGO

Já que apresentamos um jogo/game como produto deste trabalho acadêmico, faz-se necessário apresentar esse tutorial, apresentando ao jogador instruções de como jogar o *game*. Dividimos a nossa explicação por etapas. Em cada delas, faremos uma descrição sucinta dos objetivos bem como das dificuldades a serem superadas e dos comandos que devem ser executados pelo jogador.

1. Comandos gerais de execução do jogo

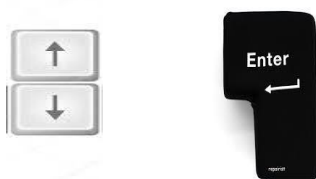
1.1. Para iniciar o jogo, tecle ***Enter***.



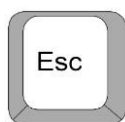
1.2. Para que se dê continuidade ao texto e mensagens que aparecem no jogo, tecle ***Enter***.



1.3. Para escolher as alternativas para as perguntas realizadas, use as setas para cima ou para baixo do teclado. Em seguida, para selecionar a alternativa correta à questão, pressione ***Enter***.



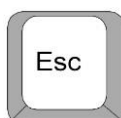
1.4. Para acessar o *menu* do jogo, pressione a tecla ***Esc***.



1.5. Depois que acessar o *menu* do jogo, use as teclas de seta para cima ou para baixo para escolher a alternativa desejada. Depois que escolher a opção, tecle ***Enter***.



1.6. Para pausar a execução do jogo, pressione *Esc*. Para retornar ao jogo, clique *Esc* novamente.



2. Comandos gerais de execução de movimentos da personagem

A personagem principal do jogo é Raquel, que é a única que os jogadores podem movimentar.



Os comandos de movimentos são os seguintes:

- Para esquerda ou direita, para cima ou para baixo, use as setas do teclado.



Para que a personagem salte, use a tecla ***Shift***.



3. Procedimento geral do jogo

□

A energia da personagem está representada pelo sol localizado no lado esquerdo da tela. À medida que a personagem é atingida pelos inimigos (morcego e cobra), parte de sua energia será drenada. Ao perder toda energia, a personagem morre e o jogo se encerra.

APÊNDICE B - ETAPA 1: TRABALHO COM SINÔNIMOS

1. Dos objetivos

1.1. Objetivo de exploração do texto

Elementos textuais do conto “*Venha ver o pôr do sol*” foram adaptados e transformados em som e imagem. Com isso, o deslocamento da personagem no cenário permite ao jogador refazer o percurso de Raquel no conto, fazendo com que a sequência narrativa em texto seja redefinida em imagem, som e movimento, importantes para o entendimento do texto.

1.2. Objetivo gramatical da etapa

A partir do enredo do conto e de suas adaptações textuais, essa etapa tem por objetivo explorar os sinônimos dos advérbios ou bases adverbiais selecionados. Assim, além de apresentar as formas lexicais adverbiais ou bases adverbiais do conto, há o trabalho semântico de reconhecimento de valores iguais de ideias para o léxico ou base selecionado.

1.3. Objetivo de exploração do texto do jogador

O jogador deve conduzir a personagem pelo cenário de uma ladeira tortuosa, até que ela se encontre com Ricardo na frente de um cemitério. Durante sua trajetória, a personagem deverá superar obstáculos físicos do *game* em suas mais variadas formas (arbustos, cobras, morcegos e pedras).

1.4. Objetivo gramatical do jogador

Em sua via gramatical, o jogador irá responder a perguntas relativas ao emprego

de sinônimos de formas lexicais adverbiais ou de base adverbial. Ao responder corretamente as perguntas, o jogador terá acesso à reescrita do texto com os advérbios ou bases adverbiais trabalhados.

2. O espaço físico: Da tortuosa ladeira até a entrada do cemitério abandonado

O espaço físico em que se desenrola essa etapa é a ladeira tortuosa, mencionada no conto. Após percorrer toda a ladeira, a personagem alcançará, por fim, a frente de um cemitério, onde Ricardo estará encostado em uma árvore, à sua espera.

3. Do Jogo: Apresentação e orientações gerais da etapa 1

3.1. Para iniciar o jogo, clicar no botão *Começar Novo Jogo*.



3.2. Pontos:

Resgatando os troféus(força) o jogador ganha ponto.



3.3. As casas

O jogador encosta na porta das casas para responder às perguntas de conteúdo gramatical. E algumas casas tem morcego ou cobras, o jogador tem que correr por 10 segundos até que os inimigos morram.



3.5. Os obstáculos

A dinâmica dos *games* exige que a personagem supere obstáculos que aparecem ao longo de seu caminho.

3.5.1. Os matos rasteiros: A personagem pode contorná-los ou saltá-los.



3.5.2. As pedras: A personagem pode contorná-las ou saltá-las.



3.5.3. Os morcegos: A personagem deve fugir deles até que morram. Os morcegos, assim que libertados, demoram alguns segundos, variando de 10 a 20 segundos para morrerem automaticamente.



3.5.4. A ciranda de crianças: Há, no percurso, um grupo de crianças brincando de ciranda. A personagem deve desviar dele.



3.5.5. As árvores: A personagem pode contorná-las.



3.6. Da seleção incorreta das respostas

Nas perguntas de conteúdo gramatical, relativas à sinonímia, se o jogador escolher uma alternativa incorreta, a personagem retorna para o início do jogo.

APÊNDICE C - ETAPA 2: TRABALHO COM ANTÔNIMOS

1. Dos objetivos

1.1. Objetivo de exploração do texto

Seguimos a concepção de transformação em som e imagem dos elementos textuais do conto “*Venha ver o pôr do sol*”¹. Igual ao formato da etapa anterior, o deslocamento da personagem no cenário permite ao jogador refazer o percurso de Raquel no conto fazendo com que a sequência narrativa em texto seja redefinida em imagem, som e movimento importantes para o entendimento do texto.

1.2. Objetivo gramatical da etapa

A partir do enredo do conto e de suas adaptações textuais, essa etapa tem por objetivo explorar os antônimos dos advérbios ou bases adverbiais selecionados. Assim, além de apresentar as formas lexicais adverbiais do conto, há o trabalho semântico de reconhecimento de valores distintos de ideias para o léxico selecionado ou da base adverbial selecionada.

1.3. Objetivo de exploração do texto do jogador

O jogador deve conduzir a personagem, pelo cenário do cemitério, perseguindo Ricardo todo o tempo. Durante sua trajetória, a personagem deverá superar obstáculos físicos do *game* (arbustos, pedras e morcegos).

1.4. Objetivo gramatical do jogador

Em sua via gramatical, o jogador irá responder a perguntas relativas ao emprego de antônimos de formas lexicais adverbiais ou de bases adverbiais. Ao responder corretamente as perguntas, o jogador terá acesso à escrita do texto original com os advérbios ou bases adverbiais trabalhados.

2. O espaço físico: O cemitério abandonado

O espaço físico em que se desenrola essa etapa é o cemitério, mencionado também no texto do conto. Após percorrer todo o cemitério, a personagem alcançará, por fim, o jazigo onde Ricardo afirma que seus antepassados estão sepultados. Em seguida, Ricardo entra no jazigo e o jogador deverá conduzir Raquel para entrar também nesse local.

3. Do Jogo: Apresentação e orientações gerais da etapa 2

3.1. Nessa etapa, Ricardo caminhará pelo cemitério abandonado. O jogador deve seguir Ricardo e fazer com que Raquel se aproxime dele quando estiver parado. Nesse momento, uma caixa com textos e/ou perguntas será ativada na tela do jogo.



3.2. Os obstáculos

Nesta etapa, obstáculos fazem parte do percurso a ser realizado por Raquel. A saber:

3.2.1. Os matos rasteiros: A personagem pode contorná-los ou saltá-los.



3.2.2. As pedras: A personagem pode contorná-las ou saltá-las.



3.2.3. As

lápides:



3.2.4. Os morcegos: A personagem deve fugir deles até que morram. Os morcegos, assim que libertados, demoram alguns segundos, variando de 10 a 20 segundos para morrerem automaticamente. Eles aparecem no caminho e dentro das casas.

3.3. Da seleção incorreta das respostas

Nas perguntas de conteúdo gramatical, relativas à antonímia, se o jogador escolher uma alternativa incorreta, a personagem retorna para o início do mesmo cenário, não retornando para o início do jogo ou do cemitério. Cada cenário, nesta fase do jogo, é uma etapa independente.

APÊNDICE D - ETAPA 3: TRABALHO COM O ENTENDIMENTO DO TEXTO

1. Dos objetivos

1.1. Objetivo de exploração do texto

Fazer com que o jogador retome os significados apreendidos e construídos pela narrativa ao longo do jogo.

1.2. Objetivo gramatical da etapa

A partir dos significados dos advérbios ou bases adverbiais trabalhados, fazer com que o jogador responda corretamente as questões pertinentes ao entendimento do desenvolvimento da narrativa e seus possíveis desdobramentos sociais.

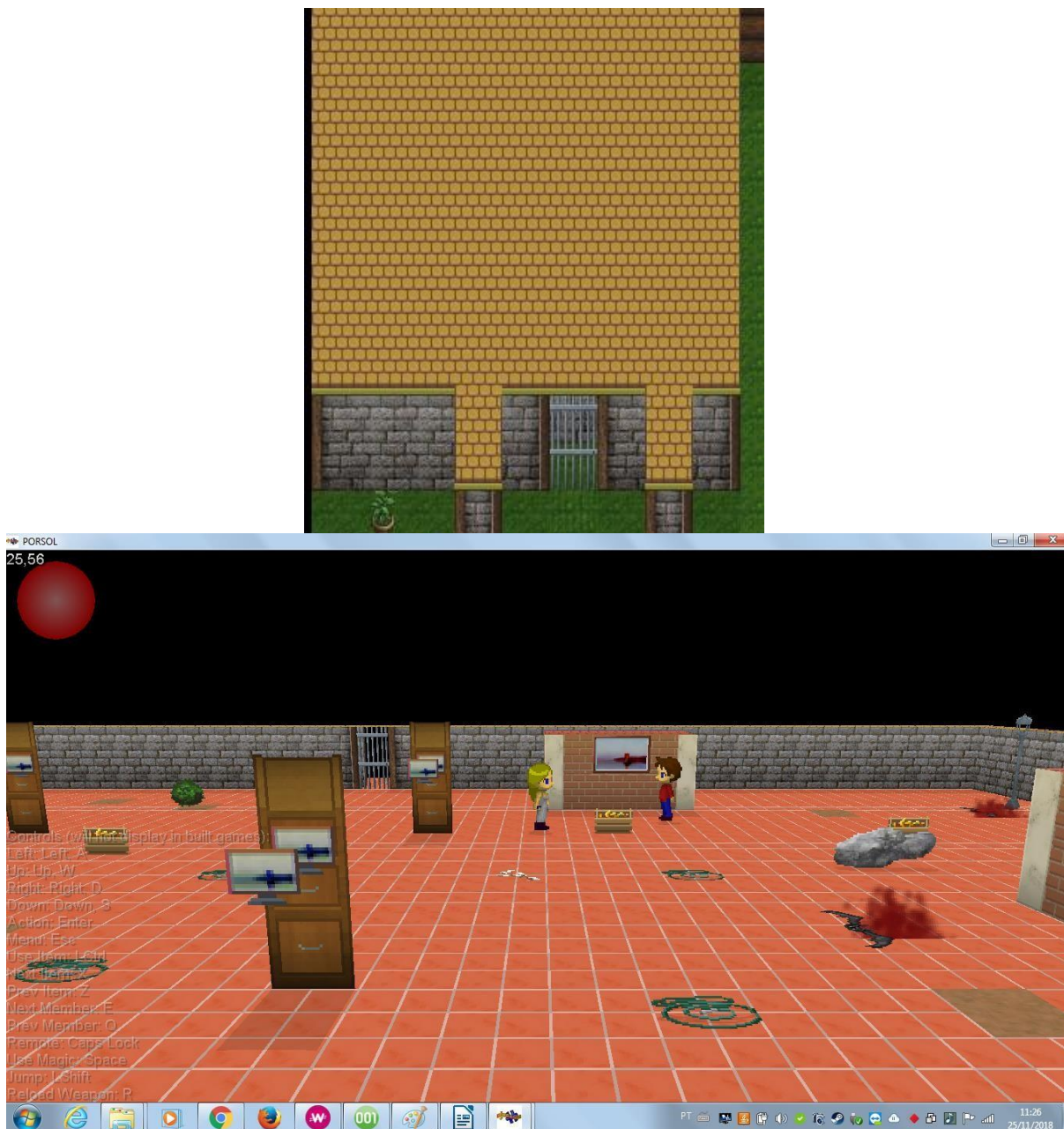
1.3. Objetivo de exploração do texto do jogador

O jogador deve reconstruir os significados apreendidos ao longo da trajetória de Raquel de modo a entender a história e criar significados reais e tangíveis da situação expressa no jogo com seu cotidiano.

1.4. Objetivo gramatical do jogador

Ao reconstruir os significados apreendidos ao longo da trajetória de Raquel de modo a entender a história e criar significados reais e tangíveis da situação expressa no jogo com seu cotidiano, o jogador deve saber usar os itens lexicais adverbiais ou de bases adverbiais para construir tais significados.

2. O espaço físico: o jazigo



O espaço físico em que se desenrola essa etapa é o suposto jazigo dos antepassados de Ricardo. Ao ser trancafiada no jazigo por Ricardo, Raquel, para conseguir sair daquela situação, terá que responder a 06 (seis) perguntas que remontam ao entendimento de todo o *game*. Essas perguntas se referem ao conhecimento adquirido da estrutura narrativa da história, da posição e valores das personagens, da conexão da temática explorada com a realidade social em geral e à capacidade de ampliação de conhecimento a partir do jogo.

3. Do Jogo: Apresentação e orientações gerais da etapa 3

- Para responder às perguntas, a personagem deve encontrar a sequência correta das questões formuladas, encostado em cada gavetão.
- Se as 06 (seis) perguntas forem respondidas corretamente, o final do conto é reescrito e Raquel verá o por do sol em liberdade.
- Se o jogador errar alguma pergunta, o final do conto original é mantido e Raquel permanece encarcerada no jazigo e verá o por do sol por entre as frestas das grades. Para que isso não aconteça, o jogador poderá tentar responder a todas as perguntas corretamente quantas vezes achar necessário.